STUDI PEDAGOGICI

COLLEZIONE DEI *NUOVI DOVERI*

I.

GIOVANNI GENTILE

SCUOLA E FILOSOFIA

CONCETTI FONDAMENTALI

E

SAGGI DI PEDAGOGIA SULLA SCUOLA MEDIA

REMO SANDRON — EDITORE

Libraio della R. Casa

MILANO-PALERMO-NAPOLI

SCUOLA E FILOSOFIA

STUDI PEDAGOGICI

Collezione dei *NUOVI DOVERI*

I.

GIOVANNI GENTILE

SCUOLA E FILOSOFIA

CONCETTI FONDAMENTALI

E

SAGGI DI PEDAGOGIA SULLA SCUOLA MEDIA

1908

REMO SANDRON — EDITORE

Libraio della R. Casa

MILANO-PALERMO-NAPOLI

AI MIEI ADORATI GENITORI

GIOVANNI E TERESA CURTI.

A GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE.

Mio caro amico,

Tu hai voluto che io mettessi insieme questo volume; e a te quindi devo prima presentarlo, ora che esso è composto. Composto di vecchi e di nuovi scritti, alcuni dei quali tu leggesti quando solo mi conoscevi di lontano, altri hai visti nascere in questi ultimi mesi, quasi sotto i tuoi occhi: composto di speculazioni e di polemiche, di problemi astratti e di proposte concrete, di discussioni generali e di questioni particolari, pare — e mi rincresce per la tua collezione, che con esso s'inizia — una miscellanea disordinata. Ma tu l'hai voluto; e sapevi che ora non avrei avuto agio di fondere insieme e sistemare tutti i pensieri, che da otto anni vengo svolgendo intorno alla pedagogia della scuola media, secondo le occasioni e le suggestioni che a volta a volta ho incontrate. Tu hai pensato che, nell'apparente disordine della forma, c'è pure un sistema di pensiero, che potrebbe determinare un orientamento filosofico in tutte le questioni più importanti che travagliano oggidì l'ordinamento della nostra scuola media, e si fan risentire nella primaria e nella superiore. Ebbene, ti auguro, e auguro a me stesso, che i lettori ci veggano questo sistema, — dal mio concetto della pedagogia, che vorrei risoluta per davvero nella filosofia,

fino alla discussione sulla scuola laica, che vorrei intesa profondamente come scuola governata dalla filosofia.

Ma temo per l'appunto che di questo mio perpetuo ritornello il lettore più probabile di questo volume (pedagogista o professore secondario) abbia a infastidirsi. Ma che farci? Io l'ho messo sull'avviso col titolo; e s'egli vuole la scuola senza filosofia, esso gli dice già, che il mio libro non è per lui.

Per chi è dunque il mio libro? O l'importuno ricordo che m'assale! Ma, *entre nous* lasciamolo passare. Dopo il Congresso di Napoli, il primo a cui io avessi preso parte, anche per tua spinta; dopo quel Congresso, in cui ebbi l'onore per la prima volta di esporre alcune delle mie idee fondamentali ai legittimi rappresentanti della Federazione (che è poi la parte più viva della pedagogia italiana) per sentirmi dire alla fine che io stesso provocai, per reazione, deliberazioni al tutto contrarie a quelle che io propugnavo, tu spiegando nei *Nuovi Doveri* perchè l'ordine del giorno acclamato lì quasi a mio dispetto avesse avuto al Congresso un sol voto contrario, il mio, aggiungevi: « Ne avrebbe avuto due, se il sottoscritto non avesse sofferto la jettatura di ammalarsi, la vigilia della partenza per Napoli ». Scongiuriamo pure la jettatura; ma—che abbiamo a trovarci in due soli, per tutte le parti di questo volume, contro tutta la pedagogia accademica e tutta la pedagogia combattente del nostro paese?

Ebbene, tu sai che io per natura sarei tratto a contentarmi della tua compagnia, e a non curarmi degli altri. Sai che io sento più il bisogno di capire per conto mio, che di sentirmi dire dagli altri che ho capito; e che se scrivo e stampo, non è mai per desiderio di lode, ma per senso di dovere: perchè sento pur troppo di non potere far altro per gli altri che quel che faccio. Dunque? Dunque andiamo ai congressi per farci bocciare, e pubblichiamo il libro, per sentirci anche una volta rimproverare in coro di dommatismo filosofante. Dirò anch'io: « batti, ma ascolta ». O meglio, dillo tu, che lo sai dir meglio, in forma meno paradossale e più persuasiva, ne' tuoi *Nuovi Doveri*;

dillo tu con la voce che cerca i cuori e sveglia per tutto le simpatie, e si fa veramente ascoltare. Di' tu, con l'opera tua continua, insistente, animosa di eccitatore delle coscienze che vegliano, o dovrebbero vegliare dentro e sopra la nostra scuola, che cosa vogliamo noi con la filosofia.

La nostra filosofia non nega nulla; ma nega le negazioni arbitrarie, ingiustificabili, degli altri. Noi non siamo contro i pedagogisti, se non in quanto essi si voglion chiudere, al di qua della filosofia, in una scienza che non può reggersi sulle gambe, perchè esanimata dello spirito che può avvivarla. Siamo contro l'empirismo, in quanto l'empirismo vuol prescindere dalla logica di tutti i fatti empirici, la quale non è poi empirica. Siamo contro il liberismo, in quanto esso dimezza il concetto della libertà umana, che si realizza nello Stato e nella scienza. Siamo contro il pedagogismo, in quanto esso si apparta dal moto vivo del pensiero che non è metodo astratto, ma vita concreta che ha la sua legge nel suo contenuto. Siamo contro l'anticlericalismo solo in quanto esso fa *tabula rasa* di tutto ciò di cui s'abusa nei concetti e nei metodi clericali. Noi vogliamo nella scuola lo spirito umano in tutta la sua pienezza e nella sua realtà: e però siamo classicisti e umanisti nella questione del programma della scuola media, e rifuggiamo dagl'ideali di cultura ritagliati ad arte dal fondo complesso della nostra storia e della nostra civiltà. Vogliamo la libertà — e ne diamo esempio, che par qualche volta eccessivo, nei nostri scritti; — ma libertà che si faccia Stato, e che non sia la nostra individuale, ma quella della legge, che è di tutti e per tutti. Lo Stato non è quale filosofia lo vorrebbe: certo; e noi lo gridiamo sempre alto; ma noi ricordiamo l'insegnamento di Kant, che la politica vera non è quella che guarda soltanto allo Stato qual è, ma anche allo Stato quale dev'essere: e combattiamo, come possiamo, per questo Stato che vagheggiamo, legislatore di tutta l'attività pratica in cui si riversa ogni umana idealità di cultura, scrutata dalla filosofia.

E però con questa nostra filosofia non ripariamo nel-

l'ombra delle scuole dimenticate, ma ci facciamo all'avanguardia dei combattenti per le questioni, in cui vediamo impegnate le sorti di questo, che ci pare l'organo centrale, il cervello dello Stato moderno: la scuola. E così facciamo la nostra pedagogia: speculando da un lato la natura dello spirito, e vivendo dall'altro con tutto il nostro cuore la vita della scuola, in cui esso si forma. L'amore ci pone innanzi i problemi; di cui la ricerca filosofica ci suggerisce le soluzioni.

Perchè, se la filosofia torna a ogni pagina in questo libro, ed è ciò di cui io voglio discorrere, e a cui tengo sempre fisso lo sguardo, c'è pure un'altra nota, che vi sento bene insistente, rileggendolo: e che non so se sia la principal ragione della simpatia che tu, maestro nato, hai avuta per me da quando ci siam conosciuti. Io amo la scuola: e ci porto tutta l'anima quando vi entro; e ne esco sempre con una gran fede nei destini dello spirito umano.

M'avesse l'amore a far perdonare la filosofia? Lasciami finire con questa speranza.

Palermo, 26 aprile 1908.

Tuo

GIOVANNI.

NOTA.

Quando non sia specialmente avvertito il contrario, gli scritti già pubblicati sono riprodotti in questo volume senz'altri mutamenti che lievi correzioni di forma. Le aggiunte, che mi son parse necessarie, ho messe in nota, chiuse tra uncini, per distinguere il nuovo dal vecchio.

DEL CONCETTO SCIENTIFICO DELLA PEDAGOGIA.

I.

Tutti sanno che con l'Herbart si fa incominciare la pedagogia scientifica, al principio del secolo; giacchè questo filosofo pubblicò la sua *Pedagogia generale dedotta dal fine dell' educazione* nel 1806; ma già fin dalle sue prime lezioni a Gottinga nel 1802 aveva determinato il contenuto di questa disciplina come scienza, e i suoi rapporti con l' arte dell' educazione (1). I suoi seguaci, fondando (1868) un'associazione, non dubitarono di chiamarla: *Verein für wissenschaftliche Pädagogik.*

Infatti pel filosofo di Oldenburg la pedagogia è una scienza, e una scienza filosofica; cioè una elaborazione di concetti. Elaborare i concetti è, com'è noto, l' ufficio della filosofia, secondo l'Herbart; e se di tutte le scienze si può dire che si travaglino sull' elaborazione dei concetti, egli è che in tutte le scienze, quando siano ciò che devono essere, è immanente la filosofia. Ma l'elaborazione può chiarire i concetti, e dà luogo alla *logica*; può modificarli, per toglierne le contraddizioni che vi si scorgono quando siano già chiariti, e dà luogo alla *metafisica*; e può infine mostrarne l'originaria bellezza, che fa nascere il giudizio di approvazione, e dà luogo all'*estetica*. L'applicazione di questa genera le scienze pratiche, le quali insegnano a conseguire ciò che è degno di approvazione, e a fuggire ciò che incontra disapprovazione. Fra esse distinguesi l'*etica*, la cui differenza specifica sarebbe questa: che, làddove tutte le altre scienze pratiche ci lasciano liberi di occuparci o non occuparci dell'oggetto loro, e ci dicono soltanto: *se* vuoi occuparti di quest' arte, devi se-

(1) L. Credaro, *La pedagogia di G. F. Herbart,* Roma, 1900, p. 320.

guire queste norme; l'etica invece ha di proprio il carattere della necessaria esecuzione de' suoi precetti, ai quali nessuno può sottrarsi, rispetto ai quali nessuno è libero di dire: io non me ne occupo. Si potrebbe dire col linguaggio kantiano, se l' Herbart non s'adombrasse degli imperativi, che gli imperativi dell'etica sono categorici, quelli di tutte le altre scienze pratiche, ipotetici. — Ora, se applichiamo l'etica allo Stato, abbiamo la *politica*, se l'applichiamo all'individuo, abbiamo la *pedagogia* (1).

L'Herbart dice la pedagogia applicazione dell' *etica*, perchè questa addita il fine dell'educazione, riposto dall'Herbart nella virtù. Così, d'altra parte, egli fa dipendere la pedagogia dalla psicologia, in quanto la psicologia mostra la via, i mezzi, gl'impedimenti e i limiti dell'educazione. E la salda base psicologica dall'Herbart (tenuto per fondatore della psicologia scientifica, venuta tanto in auge nel secolo XIX) voluta dare alla pedagogia, è bastata per far passare generalmente questa disciplina per una scienza; e quanti oggi affermano il carattere scientifico della pedagogia, si riferiscono o intendono sempre di riferirsi al concetto herbartiano delle radici che una buona dottrina dell'educazione deve avere nella conoscenza delle leggi psicologiche. E infatti gli studi pedagogici si sono ridotti all' osservazione dello sviluppo della psiche nell'infanzia e nella fanciullezza, delle loro concomitanze fisiologiche, delle loro anomalie ecc.—Ma questa è pedagogia o psicologia?

Ora il concetto dell'Herbart, che in tutto il secolo ha fatto le spese della concezione scientifica della pedagogia, presenta due grandi difficoltà; che non sono state, ch'io sappia, rilevate, e che non sono state forse l'ultima causa della grande confusione che domina in questi studi.

1.° C'è tra l'etica (filosofia pratica) e la pedagogia una relazione tale, che il carattere scientifico dell'una si rifletta sull'altra? — È bene osservata la differenza tra l'etica e tutte le altre scienze pratiche; che è la differenza kantiana tra il concetto dell'imperativo categorico e quello dell'imperativo ipotetico, tra

(1) *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, capp. I e II; ora trad. in ital. da G. Vidossich, nella collana dei *Classici della filos. moderna* pubblicata dal Laterza di Bari]: cfr. CREDARO, op. cit. pp. 67-69. Vedi pure i primi sei *Aphorismen zur Pädagogik* in HERBART, *Pedag. Schriften*, ed. Bartholomäi e Sallwürk, Langensalza, 1891, II, 379-81.

azioni aventi ragione di fine e azioni aventi ragione di mezzo. Le sole azioni prescritte dall' etica sono della prima specie e quindi assolutamente obbligatorie.

Ora appunto, dato questo carattere proprio ed esclusivo dell' etica, è impossibile subordinarle la pedagogia, quand' anche questa, come vuole l'Herbart, avesse ad attingere in quella il suo fine supremo; perchè è evidente, che tutti gl' insegnamenti della pedagogia non possono essere se non degli imperativi ipotetici, nè più nè meno delle ricette del medico. Anzi, per attenerci sempre alla terminologia del Kant, gl'imperativi ipotetici della pedagogia non sono nè anche assertorii, ma problematici. Non tutti infatti sono educatori, — almeno, di quella educazione, a cui mira la pedagogia; e i precetti di questa hanno valore soltanto per chi voglia educare, e quando voglia; in questa ipotesi problematica.

Ammessa (come deve ammettersi) la finalità etica della pedagogia, voluta dall'Herbart, questa, dal punto di vista herbartiano, sarà una tesi di etica e non di pedagogia. Alla quale non spetta già di dire all'educatore, ch'ei *deve* rivolgere l'opera sua alla virtù, e promuovere nell' alunno l' idea della interna libertà; bensì di additare in che modo egli deve comportarsi, per raggiungere cotesta meta. Fatta la virtù scopo, l' educazione non è se non mezzo; e della educazione deve occuparsi la pedagogia, cioè di cotesto mezzo: esibendo perciò ciò che è *utile*, non ciò che *si deve* fare. Errore pedagogico è, volendo arrivare alla virtù, prendere una via che conduce al vizio; non prendere questa via, quando si vuol proprio giungere a quell'altra meta. Si commetterà un errore morale, una *colpa*; ma la pedagogia,— se non è una cosa stessa con l'etica, — non avrà che vedervi.

Il ladro che si prefigge come fine nell'educazione de' proprii figli, che questi imparino il mestiere paterno, e vi riesce sì bene da servirsene poi felicemente come di strumenti sicuri delle sue rapine, sarà moralmente colpevole, ma nessun Herbart potrà addebitargli errori di pedagogia. Così, nella storia di questa occupano un posto d'onore i gesuiti, i quali per altro, nonchè far prosperare negli educandi l'idea dell'interna libertà, indirizzano tutta la loro educazione a distruggere ogni istinto di liberi moti nel giovane, che dovrà obbedire sempre *perinde ac cadaver*. La pedagogia insomma, può avere bensì dei presupposti etici, ma i presupposti non sono la scienza; e sta logicamente che il concetto dell'educare contrasta vivamente con quello dell' operare

morale; in quanto l'uno è per se stesso un fare *utile*, e l'altro, al contrario, è fine a se medesimo.

Queste considerazioni ci conducono in questa materia a una teoria corrispondente a quella che in estetica addimandasi della indipendenza dell'arte. Come un'opera d'arte può essere esteticamente bella, sebbene eticamente immorale, così un'educazione può essere pedagogicamente esatta, sebbene riprovevole moralmente. Ciò non vuol dire certamente che l'arte abbia il diritto di sottrarsi alla morale (1); nè che alla pedagogia sia lecito non curare le esigenze etiche dello spirito umano; ma codesto *diritto* e codesto *lecito* non sono concetti estetici o pedagogici, ma concetti puramente etici; di quell'etica al cui dominio nessuna parte dell'attività umana può sfuggire. E però il rispetto della moralità nell'arte, la cura della virtù nell'educazione sono fatti estraestetici ed estrapedagogici, che confermano, lungi dall'infirmare, l'indipendenza dell'arte e della pedagogia.

L'Herbart tuttavia può opporre: se la pedagogia è la scienza dell'educazione, siccome l'educazione è la formazione dell'uomo, —*Menschenbildung*, come infatti egli dice (2),—e l'idea della virtù e dell'interna libertà è essenziale al concetto dell'uomo, la virtù non è qualcosa di estraneo alla pedagogia, anzi è lo stesso oggetto suo, in quanto deve attuarsi nel singolo individuo. Non vi ha educazione che possa prefiggersi un fine differente dalla virtù: quella del ladro sarebbe una falsa educazione, e a torto chiamerebbesi con questo nome.—Questo è vero, come sarà manifesto dal progresso di questa ricerca. Ma il ladro potrà ben ribellarsi alla definizione dell'uomo come soggetto essenzialmente etico; come il gesuita si ribella alla definizione dell'uomo come soggetto essenzialmente libero. E il loro errore non è errore di pedagogia, ma, evidentemente, di etica.

La relazione, insomma, posta dall'Herbart tra la filosofia pratica e la pedagogia, non vale a togliere le profonde differenze che distinguono nettamente i due concetti. Questi potranno perciò essere forse coordinati; ma certo l'uno di essi non rientra nell'altro; potranno, come dicono i logici, essere compresi

(1) Vedi la bella memoria di B. Croce, *Tesi fondamentali di un'estetica come scienza dell'espressione*, Napoli, 1900, p. 68. [Ora *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*, 2ª ed. Milano-Palermo, Sandron, 1904, pag. 116 e s.].

(2) *Pädag. Schriften*, II, 379.

forse nell'estensione di uno stesso concetto (del concetto di *scienza pratica*), ma l'uno non fa parte dell'estensione dell'altro; la pedagogia non si può dire un' etica applicata. E però, se è una scienza l' etica, non si può dire appunto per ciò, che sia una scienza la pedagogia (1).

2. Ma sarà la pedagogia una scienza, perchè fondata sulla psicologia? Qui il legame tra le due discipline apparisce certamente più stretto, che non tra l'etica e la pedagogia. Perchè se l'uomo immorale può concepire immoralmente il còmpito dell'educazione, certo ei non può educare senza una conoscenza,—empirica o scientifica, — più o meno esatta e particolare della natura dello spirito; e ogni suo atto educativo (che sia veramente tale), consapevolmente o no, si conformerà a una legge psicologica. E per questa parte il merito dell'Herbart è innegabilmente grandissimo nella storia della pedagogia; come vivissima era la sua persuasione di avere scientificamente fondato questa disciplina, per aver liberato la psicologia da quell' *ignorantiae asylum* che erano le mitiche facoltà dell' animo, e combattuto il concetto kantiano della libertà trascendentale, sostituendovi quello del determinismo e della graduale e progressiva formazione dell'anima mediante il meccanismo delle rappresentazioni (2).

Ora, se l'educazione si svolge mercè cotesto meccanismo, è chiaro che, dove la morale non segnava alla psicologia se non

(1) [Questa critica, in tutti gli argomenti di cui si vale, regge, si noti bene, sul presupposto herbartiano e comune, che la pedagogia sia una scienza distinta dalla filosofia dello spirito, e però dall' etica. Giacchè, unificata la pedagogia con questa, come io voglio, s'intende che non si può più parlare di educazione di ladri o di gesuiti: e in generale di educazione da giudicarsi per sè, come mezzo, indipendentemente dal valore del fine a cui essa s'indirizza].

(2) Se è merito dell' Herbart la critica delle facoltà dell' anima dopo la psicologia del Wolf, non bisogna però dimenticare che quasi due secoli prima lo SPINOZA già aveva distrutto quella mitologia psicologica, dimostrando (*Eth.*, part. II. prop. 48, schol.) « in mente nullam dari facultatem absolutam intelligendi, cupiendi, amandi, etc.; unde sequitur, has et similes facultates vel prorsus fictitias, vel nihil esse praeter entia metaphysica, sive universalia, quae ex particularibus formare solemus. Adeo ut intellectus et voluntas ad hanc et illam ideam, vel ad hanc et illam volitionem eodem modo sese habeant, ac lapideitas ad hunc et illum lapidem, vel ut homo ad Petrum et Paulum »: *Opera*, ediz. van Vloten e Land, Aja 1882, I, 116. L'Herbart non disse nulla di più.

la meta, la psicologia le segna proprio la via. Parrebbe quindi che psicologia e pedagogia si riducessero ad una stessa scienza; ma l'Herbart le vuole distinte, e vuole che la prima sia solo il fondamento della seconda, e non più; e i suoi seguaci chiamano l'etica e la psicologia le due colonne, su cui si eleva l'edificio della pedagogia. Questa perciò è altra cosa. È per l'Herbart una scienza pratica, come s'è visto, appartenente all'estetica; laddove la psicologia fa parte della metafisica.—Ma se la pedagogia è assolutamente distinta dalla psicologia, dato il carattere scientifico di questa, resta sempre da ricercare la natura di quella. Sulla base nulla impedisce che si elevi un edifizio di natura diversa della base stessa.

L'Herbart insomma, non dimostrò affatto perchè e in che modo dovesse concepirsi la pedagogia in quanto scienza. E le difficoltà latenti nel concetto che egli ne diffuse, hanno impedito una netta determinazione del preciso ufficio della pedagogia e delle sue attinenze con le altre scienze dello spirito. S'è continuato a ripetere che essa è una scienza, perchè solidamente fondata sulla psicologia; ma viceversa la psicologia è rimasta psicologia e i pedagogisti, persuasi che la materia che essi devono elaborare, dev'essere pur qualcos'altro, non trovano ancora la loro scienza, o almeno il punto d'appoggio delle tesi, che pur proclamano tesi scientifiche. E tutti coloro intanto, che per un verso o per un altro hanno occasione di occuparsi di scuole, poichè non vien loro esibito un solo titolo autentico della dignità scientifica della pedagogia, hanno creduto e credono di esercitare il loro più certo diritto scrivendo ad orecchio, o quasi, di ordinamenti, di funzioni e missioni delle scuole ecc., pur avendo il senso ben chiaro di non poter fare altrettanto in altre materie consacrate dal nome e dalla dignità di scienza. Chè un matematico o un psicologo, poniamo, troverà giudici, contradittori o fautori fra i matematici o fra i psicologi; ma il pedagogista li trova ne' giornalisti, ne' deputati, ne' padri di famiglia, negli alunni, in tutti. Qui non ci sono competenze speciali; la pedagogia, tenuta nel puro campo dell'opinabile, rimane soggetta alla caotica legge del *quot capita tot sententiae*: terra del primo occupante, *res omnium*, *res nullius*. Noi ricerchiamo nel presente scritto se essa possieda veri titoli di scienza; e nel caso affermativo, di che sorta essi siano.

II.

Prima di tutto occorre sbarazzare il terreno da un' obbiezione comunissima, che può esser fatta alla nostra ricerca come una grave pregiudiziale. La pedagogia, si dice, è un'arte, non una scienza. La scienza, o meglio varie scienze possono fornire cognizioni utili a scaltrire quest'arte; ma pedagogisti si nasce. Si richiedono per riuscirvi certe attitudini di simpatia, di comunicativa, una finezza di osservazione, un tatto psicologico, che nessuna scienza può dare, e che si dee portar da natura.

Così dicendo, però, si confondono due cose assolutamente diverse; la pratica, lo stesso fatto dell'educazione, con la teoria; come chi confondesse le funzioni degli organismi con la fisiologia; in generale, il dato, come si dice, con la scienza, l'oggetto col soggetto; che, pure avendo una certa relazione d' identità, sono però fra loro essenzialmente distinti.

L'educazione è il dato della pedagogia. È innegabile che senza certe qualità naturali l'educatore non c'è, e non c'è l' educazione. Ma la pedagogia presuppone l' esistenza dell' educazione; e la prende come punto di partenza delle indagini sue, a quel modo che la chimica presuppone l'esistenza dei corpi, organici ed inorganici.

Ma contro questa ovvia tesi dell'antecedenza logica del fatto logico alla teoria pedagogica, sta, d'altra parte, un preteso concetto filosofico, che merita qui di essere discusso. Si ritiene generalmente che la pedagogia, come la logica, come l'etica, come la grammatica sia una scienza *normativa*, quasi un complesso di regole determinate razionalmente, sulla base delle esigenze sociali e delle conoscenze psicologiche,—da applicarsi nella pratica educativa, che dall' inconsapevole empirismo s'innalzerebbe pertanto a metodo scientifico. Così la pedagogia avrebbe veramente la pretesa d'insegnare ciò che o si porta da natura o che nessuno può acquistare; e non sarebbe forse indegna degli scherni, cui è stata fatta segno la vecchia rettorica, che pretendeva insegnare l'arte ai poeti. *Poeta nascitur*; ma anche *magister nascitur* !

E dicasi pure la pedagogia scienza normativa. Ma qual è il senso legittimo, l'unico senso possibile del normativo, oggi, dopo Kant e la speculazione post-kantiana? A me par chiaro, che quando si separa la norma dalla cosa soggetta alla norma,

e si contrappone l'una all'altra, anzi l' una si sovrappone all'altra come suo modello ed archetipo, si cade in quello errore dell'intelletto astratto, tante volte criticato dall'Hegel e da' suoi seguaci, di porre l'assoluto fuori del relativo, e di negare quindi a quest'ultimo ogni valore; laddove in tanto l' assoluto è, in quanto è immanente nel relativo; e questo, in quanto è una forma e una manifestazione di quello.

E, in verità, che cosa è la *norma*? In generale, essa è il concetto delle cose e delle loro operazioni; il cui *dover essere* non è altro che la relazione del loro essere in atto col concetto corrispondente: la loro stessa intelligibilità. Io dico legge e posso dire norma della circolazione del sangue il concetto che il fisiologo se ne è fatto, e sotto di cui assume la circolazione del sangue occorrente nei singoli individui, e alla stregua del quale il patologo giudica e classifica i fenomeni detti appunto *anormali*. Parimenti, norma dell'acqua si potrà dire quell'H^2O, fissato dal chimico come il concetto di essa acqua, studiata empiricamente nella sua costituzione. Non v' ha acqua, in cui si possa non verificare quella formola; e a questa *deve* attenersi il chimico che, dato l'ossigeno e l' idrogeno, voglia far l' acqua. Così, finchè nessuno aveva eseguito una moltiplicazione, nessuno avrebbe potuto dire quale fosse la norma o regola di essa moltiplicazione. Fatte le moltiplicazioni, osservato il procedimento seguito in ognuna, si costituì quel concetto di questa operazione, che valse poi da regola. Così dalle consuetudini e dai costumi, mediante la sanzione (che corrisponde a quella funzione del pensiero per cui dalle singolari rappresentazioni si assume un dato contenuto spirituale in forma necessaria ed universale) ebbero origine le leggi civili. Così dall'uso degli scrittori e dei parlanti i grammatici trassero le regole della grammatica; così Aristotile dall'analisi del pensiero ricavò le leggi della logica: così dalla lettura dei poeti Aristotile stesso desunse i precetti della sua poetica; così dallo scrutinio della coscienza morale i filosofi trassero i materiali della loro etica. La norma, la legge è sempre la constatazione di un fatto ne' suoi caratteri generali. costanti, necessarii; nè più nè meno di quel che dicesi un concetto.

Quindi deve apparire evidente che non la norma, a rigore, determina il fatto; ma viceversa, il fatto la norma, nell' ordine della conoscenza; e non è difficile osservare che gran parte degli errori pratici umani deriva appunto dall' intendere questa verità a rovescio, facendo della realtà la materia bruta dell'idea

o norma, e di questa una sovrana assoluta di quella; ossia dalla concezione platonica della trascendenza dell'assoluto, pur destinata a rimanere perennemente uno degli elementi costitutivi della mente umana. Ma dai filosofi si può pretendere qualche cosa di più oggi, dopo i giudizii sintetici a priori della ragion pura e della ragion pratica. Che importa infatti la sintesi a priori, se non questa unione necessaria ed essenziale del necessario col contingente, dell'universale col particolare, dell'assoluto col relativo?

Oggi il concetto di una norma regolante dall'alto, o comunque, dal di fuori, la realtà, è assolutamente anacronistico, mentre pur tutti intendono che lo Stato è per sua natura Stato libero, e che libero non può essere se le leggi sue non sono create da quella volontà del popolo, cui si devono applicare. Ma questo concetto tuttavia è vivo e vitale; e si continua nelle scuole a insegnare la grammatica, proprio perchè s'impari a declinare e a coniugare e a congiungere insieme le parole, quasi che imparando e per imparare questa grammatica si potesse prescindere dalle declinazioni, dalle coniugazioni e dalla sintassi (1); si continua a insegnare la logica, perchè si apprenda l'arte del ragionare, quasi che tutte le operazioni mentali necessarie per imparare cotesta materia fossero tuttavia pure e nude d' ogni funzione logica del pensiero; e la stessa rettorica, la più derisa di tutte queste scienze normative (era ben facile deriderla dopo una *Divina Commedia*, che non è commedia, nè tragedia, nè poema, nè lirica!) s'è assottigliata, ha mutato nome e si chiama stilistica, ma conserva ancora il suo posticino nelle scuole, e con l' antica pretesa. La morale stessa, in fine, si continua a rappresentare come un ideale, come un faro splendente da lungi e non mai raggiungibile, — come qualcosa appunto di normativo.

(1) Con questo non voglio dire che le grammatiche debbano buttarsi tutte al fuoco. La grammatica deve essere insegnata, ma non per far imparare la lingua, anzi quando la lingua è imparata: e perciò non ai bambini, sibbene ai giovani, per dare la coscienza riflessa della lingua, che già si presuppone imparata e nota; coscienza riflessa che è una miglior conoscenza di ciò che già si conosce. Lo stesso dicasi per la logica, per la rettorica, per l'etica ecc. — Va da sè che io parlo qui di queste discipline in quanto considerate sistematicamente. L'avvertimento spicciolo di grammatica, di logica ecc., comincia ad essere opportuno da quando il bambino balbetta.

Ora, la radice dell'errore consiste nel falso concetto della realtà, per la quale s'intende sempre la sensibile, particolare e fenomenica. Dove non si riscontra certo nè legge, nè concetto; giacchè il particolare, come tale, non è l'universale. Ma reale è ciò che è razionale, ciò che unisce all'esistenza l'essenza. Non possiamo dire che la libertà è un'ideale nel mondo umano, sol perchè vi sono uomini liberi e uomini non liberi, se l' uomo *è essenzialmente* essere libero; anzi dobbiamo dire che certi individui, che apparentemente appartengono al mondo umano, in realtà non vi appartengono perchè non sono liberi, a quel modo che, se ci capita sott'occhio una qualunque mostruosità, questa non può scuoterci affatto il senso spontaneo della necessità, della costanza delle forme regolari. Gl'individui sono reali, acquistano il loro valore dalla concretezza dell'universale, della legge che attuano.

Ma quando la realtà si pone negli individui, come separati dall'universale, che è la loro essenza, quando realtà e idea si concepiscono divise ed opposte, è chiaro che la legge non si può concepire se non come estranea alla sua materia; com' è pur chiaro, per contro, che, fatta l'idea e l'assoluto immanente alla realtà, al relativo, non è possibile più concepire alcuna legge, che non derivi dalle viscere stesse del reale, che non sia la stessa essenza costitutiva dei fatti; e che non si può quindi indicare alcuna differenza logica tra la legge delle scienze normative e la legge delle scienze naturali, tra i *Normalgesetze* e i *Naturgesetze*, di cui parlano i logici tedeschi, riproducendo l'antica e vieta opposizione del νόμος e della φύσις (1).

(1) Il DROBISCH, p. es., dice: « Das Denken kann in doppelter Beziehung Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung werden: einmal nämlich, sofern es eine Thätigkeit des Geistes ist, nach deren Bedingungen und Gesetzen geforscht werden kann; sodann aber, sofern es das Werkzeug zur Erwerbung mittelbarer Erkenntniss, das nicht nur einen richtigen, sondern auch einen fehlerhaften Gebrauch zulässt, im ersteren Falle zu wahren, im anderen zu falschen Ergebenissen führt. Es giebt daher sowohl Naturgesetze des Denkens als Normalgesetze für dasselbe, Vorschriften (Normen), nach deren es sich zu richten hat, um zu wahren Ergebnissen zu führen. Die Erforschung der Naturgesetze des Denkens ist eine Aufgabe der Psychologie, die Feststellung seiner Normalgesetze aber die Aufgabe der Logik »: *Neue Darstellung der Logik*, § 2. Ecco il falso concetto della norma: una *Vorschrift*, un precetto, che si propone quasi un

E allora che vuol dire scienza normativa? Se norma equivale a legge, concetto, — la conseguenza è che le due parole *scienza normativa* dicono tanto, quanto l' unica *scienza*; poichè ogni scienza è sempre definizione, o elaborazione, come dice l' Herbart, di concetti; e però l' epiteto «normativo» è perfettamente pleonastico. Se tale non apparisce, egli è che non soltanto il popolino elegge esso i suoi legislatori e poi non vede altro nelle leggi che esterne e dure imposizioni al voler suo! (1).

Io noto che la morale potè costruirsi come scienza quando fu scoperto il concetto dell'autonomia del volere, che è l'essenza stessa della morale. Tutti i precedenti sistemi di etica erano stati semplici tentativi di una scienza ancora di là da venire (2); e il Kant potè fondarla, perchè s' accorse che moralità e libertà sono una stessa cosa; che non obbedisce veramente, se non chi obbedisce a se stesso, creata a sè la sua legge. La stessa fisica fu messa sulla sua via con l'applicazione che Galileo fece del metodo sperimentale ai fenomeni della natura; e cioè quando non fu più un' interpetrazione della natura sulla base di principii metafisici presupposti, estranei od esteriori al reale procedere di essa natura, e si trasformò nelle constatazioni delle effettuali operazioni naturali; quando non si pose più la legge di contro ai fenomeni, costretti poi ad obbedirvi, e si capì invece che i fenomeni stessi debbono svelare l'intima legge immanente, cui si conformano, e per cui sono ciò che sono; quando insomma si negò la trascendenza del pensiero sulla na-

esemplare da imitare! Ma se le norme logiche non fossero leggi immanenti alla *natura* del pensiero, in quanto attività logica, donde si ricaverebbero? Pioverebbero forse dal cielo? — Lo stesso concetto del Drobisch si ritrova nel WUNDT, *Logik*, Stuttgart, 1880, I, 1. — Vedi in proposito ciò che ho scritto nel saggio: *L'insegnamento della filosofia nei licei*. Palermo, Sandron, 1900, pp. 90 e segg.; e in uno scritto pubblicato nella *Rivista di filosofia, pedagogia e scienze affini* (diretta dal prof. Marchesini), giugno-luglio 1900; [ora rist. in questo volume al n. 2].

(1) E la ragione di ciò ce la dà il VICO (*Dign.* LXIII): «La mente umana è inchinata naturalmente co' sensi a vedersi fuori nel corpo, e con molta difficoltà per mezzo della riflessione ad intendere se medesima».

(2) Se ne togli il Bruno, che ebbe anche nella filosofia pratica alcune profonde intuizioni. Egli già vide che l'autorità etica legislatrice è interna, e parla e si rivela alla coscienza; è la essenza della coscienza stessa. Vedi SPAVENTA, *Saggi di critica*, Napoli, Ghio, 1867, pag. 143.

tura e dell'assoluto sui fenomeni, e si proclamò che « la filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi agli occhi (io dico l'universo)... scritto in lingua matematica; e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile intenderne umanamente parola » (1); stimando « la natura inesorabile ed immutabile e nulla curante che le sue recondite [noi diremmo: *immanenti*] ragioni e modi di operare siano o non siano esposti alla capacità degli uomini » (2). Allora sorse il concetto dell'autonomia della natura, come tre secoli più tardi doveva sorgere quello dell'autonomia dello spirito. L'autonomia della natura fu la condizione del nascere delle scienze naturali, e l'autonomia del volere, dell'etica; come la soggettività del sapere, della gnoseologia e di una nuova logica, che doveva essere una nuova metafisica. La legge la natura l'ha in sè; la natura è a priori, dirà Schelling; quindi l'esperienza deve aiutarci a scoprire cotesta legge (3). Ed ecco la fisica, sistema di conoscenze necessarie ed universali, di leggi, che s'ascondevano prima in quella natura da nessuno scrutata, poichè si credeva essere la verità (coteste conoscenze necessarie ed universali) depositata già in soprannaturali rivelazioni o negli insegnamenti lasciati dalla mente poco men che sovrumana d'un Aristotile.

Ora, la fisica non è detta da nessuno scienza normativa; sebbene sia anch'essa un sistema di leggi, di norme regolatrici, alle quali i procedimenti della natura *devono* conformarsi. Non *devono*, si dice; si conformano di fatto. E che vuol dire: conformarsi di fatto? Questo, mi pare; che la norma è l'essenza stessa della natura; che la natura perciò è autonoma. Ma non è autonomo anche il volere, le cui determinazioni necessarie vengono raccolte in quel sistema, che dite scienza normativa (l'etica)?

Certo, la natura si conforma sempre, necessariamente, alla sua legge; non così, — sembra, — il volere, il quale si sottrae talvolta alla sua, vinto dalle naturali inclinazioni. Ma ciò importa semplicemente che in tal caso siamo ancora al volere *na-*

(1) Galilei, *Il saggiatore*, § 6.

(2) Lettera del 21 dicembre 1603 al p. Benedetto Castelli.

(3) Schelling, *Einl. z. d. Entwurf eines Systems d. Naturphilos.* in *Sämmtl. Werke*, I Abth. Band III, pp. 278-9; Spaventa, *Principii di Etica*, Napoli, Pierro, 1904, pp. 41-3, e la mia nota ivi.

turale, all'arbitrio, non ancora al vero volere, al volere libero; siamo al volere eteronomo, non all'autonomo, che è il presupposto della morale; cioè, invece dell'autonomia del volere, ci troviamo ancora innanzi l'autonomia della natura; non siamo ancora nel campo della morale, ma in quello della fisica (1). Il volere autonomo è il volere che, essendo libero, non può non obbedire necessariamente, — inesorabile e immutabile, come la natura di Galileo, — alla legge, da lui autonomicamente prodotta, e per cui esso si realizza. Donde la geniale identificazione, ch'è già in Plotino, della libertà con la necessità.

Dunque, autonomia importa anche necessità; e se è diversa l'autonomia della natura dall'autonomia dello spirito, la conoscenza dell'una non può differire affatto (per valore logico) dalla conoscenza dell'altra. E se il fare autonomico della natura rivela allo spirito leggi, che dànno luogo a conoscenze teoretiche, o semplicemente, a *scienze* (che sarebbe ridicolo dire normative), non c'è nessuna ragione di dire normative le scienze delle leggi che sono rivelate allo spirito dal fare autonomico dello spirito stesso.

Una maniera del fare dello spirito è l'educare; la scienza quindi dell'educare, la scienza che espone il sistema delle leggi immanenti al fatto dell'educare, e che dicesi pedagogia, sarà una scienza, se il suo oggetto, l'educare, è un concetto irreducibile; ma non una scienza normativa. La si dica pur tale; ma non si dirà nulla, che valga a distinguere questa da un'altra scienza qualsiasi.

La pedagogia, adunque, concepita scientificamente, non solo non deve confondersi coll'arte dell'educare, ma neanche intendersi come legislatrice estrinseca di codesta arte. Questa è un'antecedente di quella; non viceversa.

(1) [Qui non è detto come, nello stesso arbitrio, già comincia realizzarsi il libero volere: come l'uomo, insomma, sia sempre uomo, anche quando non paia; e sempre morale. Ma questa ricerca voleva essere soltanto, quant'era possibile, un'analisi di concetti; e quindi non entra in questioni metafisiche non strettamente necessarie a trattarsi per l'assunto].

III.

Altri, invece che normativa, dice la pedagogia scienza *pratica*, cadendo però nello stesso errore, poichè il concetto è lo stesso. Ma bisogna intendersi.

Pratica e scienza sono concetti per un certo rispetto repugnanti, e per un certo rispetto identici. Si fa ciò che si sa, e si sa ciò che si fa; o il saputo è oggetto del fare, o il fatto del sapere. Io so, poniamo, come si fa un calcolo aritmetico; e posso fare il calcolo che conosco. Dunque, per questo rispetto, i concetti del fare e del conoscere si escludono: o l'uno è oggetto di un' attività, e l' altro questa attività stessa; o viceversa. Ora, per questo rispetto, nè la morale, nè la pedagogia, nè altra scienza può essere pratica, sibbene scienza avente per oggetto la pratica; la quale, a sua volta, in quanto oggetto di scienza, dovendo essere determinata necessariamente ed universalmente, non differisce affatto da quella specie di pratica, che è pure l'operare delle forze naturali, oggetto della fisica (scienza teoretica).

Ma, per un altro lato, il conoscere è identico al fare. Tutto l'idealismo da Socrate ad Hegel si fonda sopra questo concetto della conoscenza come costruzione, e della verità che è fatta da chi la conosce (1). Il Vico vi dice precisamente che *verum et factum convertuntur*; e se i due concetti sono convertibili, essi coincidono per comprensione e per estensione: sono l' uno la definizione dell'altro. Ora, se tutto il sapere è fare, non solo la morale e la pedagogia e qualche altra, ma tutte le scienze sono pratiche. E la nota di *pratica* per questo rispetto non può ritenersi come caratteristica e differenziale di alcuna scienza. Pratica nel senso proprio della parola è l'arte, la tecnica in atto; detto della scienza, questo epiteto o è erroneo, o è tautologico.

La pedagogia quindi non può dirsi neanche scienza pratica.

Del resto, è noto, che nei trattatisti della classificazione delle scienze, la divisione di queste in teoretiche e pratiche è relativamente recente. Non la fece Bacone e neppure il D' A-

(1) C. Marx trasportò questo concetto nel materialismo e ne fece il centro di una nuova intuizione del mondo. Vedi la mia *Filosofia di Marx*, Pisa, Spoerri, 1899, parte 2ª.

lembert; e pare che per la prima volta sia accennata nella *Enciclopedia metropolitana* (1815). Ma v'insistette specialmente A. Comte. La distinzione è fondata sul fine che il sapere può proporsi; in quanto le scienze teoretiche mirano alla pura cognizione, le pratiche invece all'applicazione dei resultati delle altre scienze a' varii fini dell'uomo. E si osserva (1) che la distinzione è un segno del grado avanzato di svolgimento raggiunto dalle scienze; poichè la confusione, infatti, si riproduce al sorgere di ciascuna disciplina particolare; per cui, ad esempio, la meccanica e la geometria non erano a principio distinte dalle arti tecniche, nè la chimica della farmaceutica, nè le scienze biologiche dalla medicina.

La distinzione è bene certamente farla, ma non come *divisione* del concetto della scienza; anzi come definizione del concetto della scienza, e sua purificazione da tutto ciò che scienza non è. E in verità, come si può distinguere la scienza secondo il fine, se il concetto del fine è estraneo a quello del sapere? Il sapere è fine a sè stesso; la scienza è, di natura sua, assolutezza, e repugna quindi all'idea dell' utile. Utile è l' applicazione della scienza, l'azione dello spirito già fornito di certe conoscenze, un fatto pratico, non teoretico (2). Ma l'applicazione della scienza è una cosa diversissima dalla scienza stessa. Se ad una scienza se ne aggiunge un'altra, si accresce il numero delle conoscenze; ma, quando alla chimica aggiungiamo la chimica farmaceutica, la quantità delle conoscenze rimane quella di prima; e non si può dire davvero che si sia aggiunto nulla. Quindi la distinzione, nella classificazione *delle scienze,* è stata ed è un errore grossolano.

Così, se si dicesse la pedagogia scienza pratica nel senso del sapere rivolto ad un fine, la scienza sarebbe, poniamo, la psicologia che la pedagogia vuol rivolgere ad un fine, non la pedagogia stessa. La pedagogia sarebbe bandita dal campo delle scienze, e fatta rientrare nel dominio dell'attività pratica.

(1) Vedi A. ASTURARO, *La sociologia e i suoi metodi e le sue scoperte,* Genova, 1897, pag. 15.

(2) Vedi sul concetto dell' utile come momento dell' attività pratica le originali e importanti osservazioni del CROCE, op. cit., pag. 41-44 [*Estetica,* cap. VII; e il vol. di saggi *Materialismo stor. ed economia marxistica,* 2ª ed. Milano-Palermo, Sandron, 1907, pp. 259 e ss.].

Ma intanto si continua a stampare ***scienze dell'educazione*** e ad istituire cattedre universitarie di pedagogia; a trattare cioè di fatto la pedagogia come una scienza teoretica, una vera scienza. Esiste veramente una scienza dell'educazione? La verificazione della sua ragion d'essere fra le scienze è chiaro che deve aggirarsi intorno all'oggetto che le si attribuisce; occorre, insomma, indagare se il concetto dell'educazione è primitivo ed irreducibile, o derivato; se è un concetto scientifico, o un concetto empirico. Poichè s'è dimostrato che la pedagogia non può esistere, in quanto distinta dalle altre scienze, pel metodo di trattare l'oggetto suo, tutto si riduce a vedere se se ne distingue per l'oggetto. E bisogna rifarsi perciò dal concetto dell'educazione.

IV.

Che cosa è l'educazione? Non occorre rifare la storia che il concetto dell'educazione ha avuto attraverso ai varii popoli e alle varie epoche. In ogni tempo e in ogni luogo è certo che l'educazione è stata intesa come *formazione*, e propriamente come formazione dell'uomo; e, a seconda del diverso concetto che si ebbe dell'uomo, l'educazione fu indirizzata a una diversa meta, ed intesa quindi diversamente. E diversa fu l'educazione in Atene e in Sparta, nella Grecia e in Roma, nel mondo classico e nel cristiano, nel medio evo e nella rinascenza, avanti e dopo la rivoluzione francese. Era naturale che, essendo diverso il concetto dell'uomo, l'educazione, che è appunto la formazione di questo, variasse; com'è pur naturale che in uno stesso popolo e in uno stesso tempo altri voglia promuovere un indirizzo educativo e altri un altro indirizzo, poichè è pur possibile — fuori della scienza — che i diversi individui si facciano un concetto diverso di una cosa istessa.

Ma, fra tutte queste differenze, resta che l'educazione è *la formazione dell'uomo, secondo il suo concetto*; ossia un fare essenzialmente teleologico, il cui fine è l'essenza umana, quella forma, che la formazione tende ad attuare. In qual materia? Nell'animale; ma non nell'animale bruto in atto e in potenza; bensì nell'animale bruto in atto, ma razionale in potenza; o, come Kant diceva, nell'***animal rationabile***. Ora, una forma finale che è in potenza nella stessa materia, secondo il linguaggio aristotelico, è un'*entelechia*; secondo il kantiano, un ***fine costitutivo***

o *interno*. Sicchè, l'educare è un fare con un fine costitutivo; ciò che torna a confermare quanto più sopra dicemmo contro il concetto ordinario del normativo.

L'educazione non presigna un fine esteriore all'educando; ma presigna a se medesima il fine immanente alla natura di quello; dico alla natura dell'educando, tanto nel senso generale dell'educando come uomo, o uomo di una data epoca e di un dato paese, quanto nel senso strettamente particolare dell'educando come quel dato uomo con certe attitudini e inclinazioni naturali dalle quali, una volta che si sieno determinate, l'educazione non può prescindere, senza fallire al suo scopo, cioè senza cessar di essere ciò che deve essere.

Che l'uomo sia l'oggetto e il fine dell'educazione l'han visto sempre più o meno chiaramente o consapevolmente tutti, pedagogisti e non pedagogisti; ma il difficile è appunto intendere,— non dico nelle particolari determinazioni, ma in universale, nella sua essenza, — che cosa è quest'uomo oggetto e fine dell'educazione. Così, aprendo l'opera d'un pedagogista, si legge che «oggetto dell'educazione è l'uomo, qual composto di corpo e d'anima» (1). E questo è uno dei concetti più divulgati. Altri vi dice ancora più empiricamente che nell'uomo c'è il corpo, c'è l'animo, e c'è l'intelletto; donde la triplice divisione comunissima dell'educazione, in fisica, morale e intellettuale. Da questa divisione si rifà il notissimo libro dello Spencer. Così i *Pensieri* del Locke cominciano dalle osservazioni sulla sanità e sulle precauzioni necessarie per conservarla nei fanciulli; passano poi alla cura che si dee avere dell'anima, dei castighi, delle ricompense ecc.; per venire infine a trattare del sapere. E questo è, in generale, il disegno dei trattati pedagogici, che si dicono compiuti.

Ma è ovvio avvertire, che quando in uno stesso libro,—mi riferisco a quello dello Spencer (2), — si parla delle *leggi di evoluzione mentale* (p. 83) e del *regime dietetico* (p. 175), del *valore relativo delle cognizioni* (p. 1-16) e della *quantità di moto necessaria alle ragazze* (p. 193); cotesto libro potrà bene riuscire un manuale popolare di cognizioni utili, ma non un trattato scien-

(1) G. A. Riecke, *Teoria dell'educazione*, vers. ital. di G. Pizzi, Napoli, Detken, 1889, p. 79.

(2) Trad. ital. di S. Fortini Santarelli, Firenze, Barbèra, 1892.

tifico; giacchè nessuno può credere che appartengano ad una medesima scienza soggetti d'indole così disparata. E veramente il pedagogista che vuole indicare il regime dietetico da seguire, gli esercizii muscolari più igienici, riesce ridicolo: perchè nessuno gli darà retta, se anche dia ottimi precetti, ricordandosi della ovvia risposta di Critone a quella tal domanda di Socrate: γυμναζόμενος ἀνὴρ καὶ τοῦτο πράττων πότερον παντὸς ἀνδρὸς ἐπαίνῳ καὶ ψόγῳ καὶ δόξῃ τὸν νοῦν προσέχει, ἢ ἑνὸς μόνου ἐκείνου, ὅς ἂν τυγχάνῃ ἰατρὸς ἢ παιδοτρίβης ὤν; — Se c'è il medico che ha tutta la competenza per guidarci nel regime dietetico, che bisogno abbiamo del pedagogista? O che fede possiamo prestare a chi non faccia professione speciale di medicina (1)?

Il fatto è, che quando si tratta della cosidetta educazione fisica, si fa innanzi il medico, il fisiologo; e il pedagogista si attiene e deve attenersi al suo responso. Ma la pedagogia, forse, è in parte igiene, fisiologia?

Qui a me pare che nel concetto corrente dell' educazione occorra apportare una correzione radicale, tagliando via risolutamente uno dei rami più grossi dall'ancor selvaggio albero pedagogico.

Certo, l'uomo è corpo ed anima, e non ha mente sana se non *in corpore sano*. Noi non possiamo trascurare il corpo, senza rendere impossibile l'educazione dello spirito; perchè spirito e corpo formano un'unità inscindibile, fuori della quale l' uno e l'altro son morte astrazioni; — e ciò che è morto, non è certo materia di educazione. Ma il corpo, in quanto tale, ossia in quando oggetto della igiene e della fisiologia, non è niente di umano; è organismo animale, la cui formazione non è punto dissimile (logicamente) dalla formazione dell'organismo vegetale. Che differenza c'è tra un bambino considerato come materia di educazione in quanto semplice corpo, organismo animale, e oggetti per altro diversissimi delle nostre cure quali il cane che giuoca in cucina, o quella rosa che verdeggia e fiorisce nel nostro giardino? (2). Sono organismi naturali tutti, la rosa, il cane e il bam-

(1) Intorno alle conseguenze pratiche di questa balorda inclusione dell'igiene nella pedagogia come scienza filosofica ha scritto molte giuste e argute osservazioni l'amico G. Lombardo-Radice ne' suoi *Studi sulla scuola secondaria* II: *L'istruzione magistrale e l'insegn. della pedagogia*, Catania, 1907; e nei *Nuovi Doveri*, a. I (1907), pp. 219-20.

(2) Kant, distinguendo la *Erziehungslehre* in *fisica* e in *pratica*, già no-

bino, che devono ancora svilupparsi come organismi, la cui fisiologia deve essermi nota se io mi propongo di curare il loro sviluppo. Ma chi chiama educazione, se non per metafora, la cura che l'uomo si prende dello sviluppo d' un cane o d' una pianta? Si dirà *allevamento* nel caso dell'organismo animale, *coltivazione* in quello del vegetale; ma educazione mai. E allevamento pur dicesi la formazione del bambino in quanto organismo animale, non educazione; e la cosiddetta educazione fisica, evidentemente, non è se non una semplice continuazione dell'allevamento del fantolino. La pedagogia, che si crede non so se in dovere o in diritto di occuparsi dell'educazione fisica dell'uomo, non so perchè non debba poi occuparsi dell'allevamento degli animali domestici e della coltivazione delle piante utili o d'ornamento!

Non se ne deve occupare, — si sarà pronti ad oppormi, — perchè la pedagogia ha per oggetto l' uomo; e dell' organismo animale dell'uomo si occupa soltanto perchè quest' organismo è parte integrante dell'uomo, se non tutto l'uomo; nè, per solito, vi può essere mente robusta o animo diritto in corpo debole e malsano. — Se non che, visto che la formazione dell' organismo animale in sè non è educazione, può essa ritenersi tale relativamente all'educazione dello spirito, che nell' uomo si innesta appunto su esso organismo? L'igiene, in quanto fornisce il necessario fondamento dello spirito, diventa pedagogia?

In generale, questi miscugli di scienze dan luogo a grossi equivoci. La psicologia presuppone l'anatomia; chi studia quella, deve prima avere studiata questa; e perciò nei trattati compilati per uso didattico, alla trattazione propria della fisiologia si premettono non pochi cenni di anatomia; e da questa semplice accidentalità letteraria nasce inavvertita e si afferma la convinzione che una parte dell' anatomia faccia parte integrante della fisiologia. Il danno è stato maggiore per la confusione che lo stesso fatto accidentale produsse tra fisiologia e

tava anche lui: « Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die *praktische* oder *moralische* ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne » *Ueber Pädagogik,* in *Werke,* ed. Rosenkr., IX, 386. Ma egli non cavò la conseguenza logica della sua giusta osservazione, epperò anche del suo postumo trattatello una metà è consacrata all'educazione fisica.

psicologia; chè quasi quasi è diventato ormai impossibile far intendere che il fatto psicologico è qualcosa di essenzialmente diverso dalla funzione del sistema nervoso; e la fisiologia minaccia d'inghiottire la psicologia. Ma già si comincia a minacciare anche la pedagogia, col pretesto della *cura* dei cosiddetti fanciulli *deficienti*!

Ora, c'è bisogno per gli studiosi di scienze morali di avvertire, che il presupposto non è elemento integrante del fatto rispettivo? Chi s'è mai sognato di pretendere dal fisiologo una trattazione del sistema solare? O dal giurista, una trattazione di fisiologia? O dal matematico, una trattazione o anche una cognizione qualsiasi di paleontologia? Eppure senza il sistema solare non ci sarebbe quella vita del nostro pianeta, dove crescono gli organismi dei quali il fisiologo scruta le singole funzioni; nè senza questi organismi e le loro funzioni ci sarebbe lo spirito umano, di cui il diritto è una creazione; eppure nella paleontologia ha le sue radici quella biologia che fa intendere l'uomo, nella cui testa soltanto hanno nascita e vita le astratte relazioni matematiche. Egli è che le condizioni non entrano nella scienza del condizionato; siano prossime o remote condizioni. Condizione dello spirito umano non è soltanto il corpo individuale; ma anche la specie, la società, il luogo, il tempo, la storia, la restante vita organica e inorganica, tutto. Ma non di tutto noi dobbiamo occuparci quando intendiamo occuparci dello spirito umano, anzi, tutto ciò che non sia lo spirito, lo abbandoniamo alle indagini delle altre scienze, che dello spirito non si occupano. Così del corpo umano, immediata condizione, — o meglio, una delle immediate condizioni, — dello spirito, si occupa particolarmente l'igiene, fondata principalmente sulla fisiologia.

Ma si potrà dire: perchè quell'uomo, della cui formazione deve trattare la pedagogia, deve concepirsi soltanto come spirito? Con qual diritto ne staccate tutto ciò che si riferisce all'organismo animale? È lecito intendere per formazione dell'uomo, la formazione dello spirito dell'uomo? La risposta a tutte queste domande veramente è stata data da un pezzo; e aspetta soltanto di essere studiata.

È stato detto, che lo spirito è la verità della natura; vale a dire, la natura, elevandosi a spirito, dimostra di non riconoscere sè, in quanto natura, come vera, non trova la propria esistenza adeguata alla propria essenza; e perciò s'innalza a una forma di esistenza superiore, in cui la natura è negata, e si afferma l'essenza che in essa non esisteva, ma che pure era la

sua verità, con lo spirito. Perchè la verità è assoluta, universale, è idea; la quale non si attua se non nello spirito. Ancora nell'animale non si ha più che la sensazione, che ci tiene tuttavia nella sfera del particolare. « Soltanto l' uomo si eleva al di sopra della individualità della sensazione all'universalità del pensiero, alla conoscenza di sè, della sua soggettività, del suo Io; in altri termini, l' uomo solo è lo spirito pensante, e per questa ragione, e *solamente per questa ragione*, egli si distingue essenzialmente dalla natura » (1). — Tutta quanta la natura si distingue essenzialmente dall'uomo, non già in quanto questo è animale, com'è pur certamente, ma in quanto egli è spirito, coscienza, e quindi pensiero. Come animale egli è natura; non lo è in quanto spirito. Siccome, però, nel mondo la natura è un antecedente necessario, un presupposto dello spirito, così nell'individuo umano il corpo è il presupposto dell'anima; ma questa è la verità di quello, come lo spirito è la verità della natura. Ora, una cosa invera un'altra negandola; quindi nell'anima il corpo logicamente si annulla. La natura, dice Hegel, nella sua verità (lo spirito) è sparita (2). Di modo che l'uomo non è anima *e* corpo; ma, poichè è anima, è anima sola; e il suo corpo non esiste se non un come momento dell'anima, nella quale non sussiste se non idealmente; a quella guisa che, trasformatosi il bocciuolo in una bella rosa da' petali vellutati, il bocciuolo resta, ma potendosi pur dire che s'annulli; resta idealmente, in quanto *si pensa* che il bocciuolo è quella stessa rosa che n'è sbocciata, e cioè non è più.

Ma giova dichiarare ancor più pianamente questa relazione dello spirito col corpo. — Oggi, quando si tratta della questione di questo rapporto, tutti sono pronti ad esibire il famoso principio del parallelismo psicofisico: due parole, che diventano spesso il paravento della pigrizia mentale in una questione, com'è questa, veramente fondamentale in psicologia; questione di vita o di morte. Tale principio, in fatti, considerato come un principio di psicologia, è la negazione d'ogni relazione reale tra anima e corpo, e quindi una scusa perentoria per esimersi da ogni ricerca intorno alla natura di cotesta relazione; laddove i più accorti psicologi non intendono farne se non un principio di me-

(1) HEGEL, *Enciol. delle sc. filos.*, § 382.
(2) *Enciol.*, § 381.

todo o di ricerca per lo studio delle concomitanze tra i fatti fisici o fisiologici e gli psichici, specialmente nei loro rapporti quantitativi. A torto, se non m'inganno, si crede che il parallelismo psicofisico possa interpretarsi, oltre che come principio di irreconciliabile dualismo, anche di materialismo, o di idealismo, o di monismo (1). Queste intuizioni sono la negazione di ogni parallelismo; che, se vuol dire qualche cosa, vuol dire irreducibilità, ciò che materialismo, idealismo e monismo risolutamente negano. È vero che il concetto del parallelismo domina pure nella psicologia dello Spinoza; ma il monismo del filosofo di Amsterdam ha appunto il non lieve difetto di porre, ma non dimostrare la dualità degli attributi dall'unità della sostanza.

Ora il dualismo è stato sempre una rinunzia alla vera spiegazione, o una confessione della propria impotenza a trovarla; e se nella spiegazione consiste la filosofia, il dualismo può darsi che sia una negazione della filosofia, e come un suicidio di questa.

Ma torniamo alla questione psicologica. Tutti i fatti più certi della esperienza c'inducono a confermarci nella tesi, che è del resto la più ovvia e, direi, naturale: che l'anima non è se non una funzione, la suprema funzione dell'organismo corporeo; l'anima essenzialmente è il *senso di sè*, proprio dell' organismo. Se noi seguiamo l'organizzazione del senso di sè, vediamo la nascita e lo sviluppo di tutti i fatti dello spirito; e poichè—quando vogliamo intendere il reale, — si sa che *non sunt multiplicanda entia sine necessitate*, basta ed occorre attenersi a questo concetto dell'anima come essenzialmente *senso di sè*, come *atto* o quindi *processo*, senza fare dell'anima una propria sostanza. Il concetto dell'anima come atto, come senso di sè (sentimento fondamentale corporeo, diceva il Rosmini, — affermando così una teoria dell'anima, della quale non seppe o non potè cavare con ferma coerenza tutte le conseguenze) ci spiega pienamente tutti i fenomeni, che i seguaci della psicofisica caratterizzano; e alcuni credono di spiegare, col principio del parallelismo. Certo, se l'anima è senso di sè, se questo è la base di tutti i fatti dello spirito, tra questi fatti e i fatti del corpo non può non esservi una costante concomitanza; chè quel *sè*, di cui il senso di sè è atto,

(1) Così crede il prof. A. FAGGI, *Principii di psicologia*. Palermo, Reber, 1895-97, I, 21.

non è se non il corpo; ed è naturale quindi che alle variazioni delle condizioni organiche corrispondano variazioni dell'atto immanente dell'organismo, dell'anima.

Questa è l'unica ipotesi che ci salva dal materialismo, impotente a spiegare i fatti dello spirito, e da quello spiritualismo astratto, che non sa che farsi delle attinenze fisiologiche dello spirito, e o s'affida a cause occasionali e a prestabilite armonie, che possono solo valere ad appagare la fantasia, senza risolvere il problema speculativo; o annega in quell'idealismo alla Berkeley, che oggi è il misconoscimento del kantismo e di tutto il movimento post-kantiano. L'antica ipotesi dell'anima come atto e energia del corpo sfugge al materialismo, anzi ne è la più valida confutazione; perchè, se l'anima è l'atto dell' organismo e, parrebbe quindi, della materia, questo atto supera la materia; in quanto la materia è qualcosa di spaziale, di divisibile, di grave, laddove il senso di sè è all' incontro qualcosa di non spaziale, di non divisibile, di non grave; la materia è estrinsichezza, il senso di sè è intrinsichezza, ***soggetto***. La materia è soggetta al meccanismo: e il senso di sè è energia (1).

In virtù di questa energia il corpo è organico, perchè essa costituisce la funzione essenziale dell' organismo umano, nè si può concepire l'organismo umano senza di essa. Questo o quell'altro organo particolare ha ciascuno una funzione immediata, che non è l'anima; ma tutto l'organismo, quell'***unità*** che è l'organismo, ha per propria funzione appunto il senso di sè; senza di questo, l'organismo umano come ***uno***, come organismo, non avrebbe un'esistenza ***reale***.

Ma, è evidente che, se il corpo è quell'organismo in quanto senso di sè, tutto il valore del corpo consiste nel senso di sè, nell'anima. E tutto l'uomo ***vale*** in quanto anima, spirito; perchè l'anima, lo spirito è tutto ciò che vi ha di essenziale, di costitutivo in lui, tutto il suo valore anche come corpo. C'è in lui il corpo; ma non il corpo della pianta, non il corpo bruto; il suo corpo è quell'organismo, e quell'organismo è senso di sè. Il suo corpo, direbbe Hegel, è negato e conservato nello spirito. E quindi tutto quello che egli è, è spirito (2).

(1) Vedi su questo punto l'importantissimo articolo di B. SPAVENTA, *Sulle psicopatie in generale,* in *Giorn. napol. di filos. e lett.,* (giugno 1872), vol. I, pp. 353-77; [ora ristampato nella nuova raccolta di saggi, da me curata: *Da Socrate a Hegel,* Bari, Laterza, 1905].

(2) [Il senso di sè è l'essenza dell'organismo animale, come dell'umano;

Ecco perchè la pedagogia che è la scienza della formazione dell'uomo, non può intendersi scientificamente se non come scienza della formazione dello spirito; ed ecco perchè, elaborando il concetto dell'educazione, non si può fare a meno di rifiutare la cosiddetta educazione fisica.

V.

Ora a me pare che la pedagogia, se è la scienza della formazione dello spirito, coincida puntualmente con la scienza o filosofia dello spirito (2); che non vi abbia questione pedagogica, la quale si sollevi dal campo dell'opinabile a dignità scientifica, senza entrare nel dominio di essa filosofia dello spirito; e che il concetto corrente della pedagogia non sia se non un concetto puramente empirico.

Potrà questa risoluzione della pedagogia nella filosofia dispiacere a molti generi di pedagogisti più o meno avversi al sapere speculativo e persuasi che la salvezza della loro disciplina sia riposta appunto nella sua indipendenza dalla filosofia, o, come dicono, dai sistemi; ma certo non sarà loro logicamente possibile rifiutare questa tesi, senza addentrarsi nella questione filosofica con cui si connette (e fare così, in quanto pedagogisti, della filosofia, loro malgrado; dandomi ragione per darmi torto!). Chè rifiutare la filosofia in nome della pedagogia potrebbe essere come rifiutare l'intuizione eliocentrica del nostro mondo in nome dell'osservazione empirica.

anzi di ogni organismo: ma l'organizzazione superiore dell'uomo importa un superiore senso di sè, che può considerarsi come la radice prossima, per così dire, dello spirito considerato nella sua attualità. E di questo senso di sè superiore qui si parla].

(1) Dicendo « filosofia dello spirito » io non intendo rimandare alla *Philosophie des Geistes* di Hegel, ma alla scienza che certo in quell'opera è stata finora trattata più sistematicamente e in conformità ai principii fondamentali della grande filosofia classica: la scienza di tutto quanto lo svolgimento dello spirito come libertà. Questa scienza non è certo già tutta bella e fatta, sicura e indiscutibile, ma pur molto al di sopra della discutibilità e incertezza delle correnti teorie pedagogiche. Lo sanno gli studiosi di filosofia quando si trovano innanzi alle discussioni di certi pedagogisti. Alla filosofia dello spirito appartengono in generale tutte le scienze che hanno per oggetto lo spirito: la psicologia, la gnoseologia, l'etica, l'estetica, la logica ecc.

La questione è questa: la formazione dello spirito, che la educazione devesi proporre, può intendersi come un *fare lo spirito* differente dal *farsi dallo spirito*? Io credo di no, salvo che non si neghi quell'autonomia dello spirito, che, come s'è visto, è la condizione di ogni scienza che si riferisca allo spirito. La formazione dello spirito, non può derivare d'altronde le proprie leggi, se non dalla natura stessa dello spirito; e queste leggi sono appunto le leggi del suo sviluppò e della sua formazione. Come il volere morale non sarebbe morale, se la legge morale non fosse una forma sua, la sua stessa natura, se egli non fosse autonomo; così lo spirito, in generale, non sarebbe spirito, se le leggi del suo operare nel suo sviluppo, non fossero costitutive della sua stessa natura.

Il fisico che sperimenta nel gabinetto i fenomeni della natura, costruisce questi fenomeni; li fa lui. Ma ei non dubita punto di estendere le leggi scoperte in questi fenomeni, da lui prodotti dentro le anguste mura del gabinetto, a tutta la universa natura, che si spazia fin dove non giungerà mai il suo occhio indagatore; perchè egli pensa che nel fenomeno da lui prodotto è sempre la natura che ha realmente operato. Quella natura da lui fatta entrare e invitata a svelarsi nel suo gabinetto e quell'altra di fuori sono sempre *una* natura: la natura. E però le leggi dimostrate dagli esperimenti (i quali sono o paiono produzione del fisico, e quindi dello spirito) sono le leggi della natura. L'arte dello sperimentatore non può mutare coteste leggi; deve conformarsi ad esse; come fa, presentendo la legge che risulterà dall'esperimento, e disponendo e ordinando quindi questo esperimento alla dimostrazione della legge. Perciò la deduzione è veramente il primo strumento di ricerca, non l'induzione; come la deduzione è pure il metodo definitivo di sistemazione delle conoscenze.

Ora simile all'arte dello sperimentare è quella dell'educare. *Pare* nell'esperimento che operi il fisico, e opera invece la natura; così pare nell'educazione che lo spirito venga formato, ed è esso che si forma da sè, secondo le *sue* leggi. Come la natura, se fosse fatta e non si facesse da sè negli esperimenti, cesserebbe di essere la natura; così lo spirito, se l' educazione importasse un'attività esterna allo spirito educando, non sarebbe spirito; perchè lo spirito, come la natura, è attività essenzialmente autonoma.

Quando il Rousseau diceva che *chacun de nous est formé par trois sortes de maîtres* (la natura, gli uomini e le cose), for-

mulava una teoria pedagogica degna di quel secolo XVIII, che, dopo essersi invano affaticato a spiegare lo spirito, s' era per disperazione ridotto a negarlo. Pure, se s'accetta con molta discrezione il senso da lui attribuito alla parola *natura*, è certo che egli intravvide una verità profonda, quando, — notato che di quelle tre educazioni *celle de la nature ne dépend point de nous*; laddove quella delle cose ne dipende, almeno *à certains égards*, e di quella degli uomini noi siamo *vraiment les maîtres*, — reclamò, per l'unità dell'educazione, che il fine di questa fosse quello stesso della natura, e che delle tre avesse a ritenersi come educazione fondamentale quella *à la quelle nous ne pouvons rien* (1).

In certo modo ei veniva così a riconoscere l'autonomia del soggetto educando, che non è argilla in mano all' artefice, ma potenza capace in sè del suo sviluppo. Ciò che il Pestalozzi vide forse più consapevolmente, ponendo a principio della sua pedagogia che *lo sviluppo della* UMANA *natura è sottoposto all'impero delle leggi naturali, alle quali deve uniformarsi ogni buona educazione*. E meglio ancora i Froebeliani nel loro precetto: *educa l'allievo a suo proprio educatore*. Ma, in generale, può dirsi che da Socrate in poi, tutti i grandi educatori abbiano fatto norma suprema della loro arte il concetto dell'autodidattica.

Ora la giustificazione scientifica di cotesto concetto, empiricamente intuito già da due millennii, non si ebbe se non dal soggettivismo kantiano, che dimostrò essere il sapere, come il dovere, come ogni altra parte del mondo umano, una spontanea produzione dello spirito. Dopo Kant tuttavia il concetto dell'autodidattica non è stato elaborato fino a cavarne le più profonde e importanti conseguenze.

È manifesto che la dottrina del Rousseau — doversi i due generi di educazione dipendenti dall'attività umana uniformare all'educazione della natura — corrisponde al concetto della majeutica propugnato da Socrate e da tutti i pedagogisti sostenitori dell' autodidattica. L'ufficio di Fenarete era quello di aiutare la natura, facendo sì che quel parto, che negli animali avviene naturalmente, senza bisogno d'alcun ostetrico, negli uomini non incontrasse ostacolo o impedimento in ciò che naturale non è. Uniformare alla natura, risolvere nel naturale ciò

(1) Vedi *Émile*, Paris, Didot, 1808, I, 12-13.

che non è naturale: ecco il concetto del Rousseau e di Socrate, e la loro definizione dell'educazione.

Ora, la questione capitale per la pedagogia è intendere una tale educazione, ch' è la vera, cioè la sola educazione. Se ufficio della educazione umana (non naturale) è quello di conformarsi alla naturale, cioè allo sviluppo autonomo del soggetto educando, che cosa viene ad essere l'educazione stessa? Se educare è formare, il conformarsi di un formare a un altro formare, se non è una ripetizione di quest'altro formare, è un fare assolutamente negativo, è un assoluto non-fare; un risolversi, e quindi annullarsi. E quand'anche fosse una ripetizione, sarebbe sempre quello stesso formare (il primo) a ripetersi; non un formare nuovo. Ma la ripetizione sarebbe perfettamente inutile; perchè l'educato non è più educando; il già formato non è più da formare; chè la forma non è veste; e solo delle vesti se ne può indossare una su un'altra; o indossarne una, e poi deporla per indossarla di nuovo. Se lo spirito si sviluppa autonomicamente, l'opera esteriore deve consistere — nel mancare, nel non esserci.

Nè mi si rimproveri d'aver dimenticato che, secondo il detto di madama Necker de Saussure, *non bisogna lasciar fare, ma far fare.*—Ma voi dite che concomitante all'autodidattica dev'essere un' educazione negativa; dove la Necker e la ben intesa autodidattica vogliono che l'educazione sia positiva, promovendo e indirizzando con arte l'autodidattica. — Io non intendo che l'educazione debba essere negativa in questo senso di non promuovere nè anche, e non in nessun indirizzare l'autodidattica. Questa pretesa, che si attribuisce non del tutto a ragione al Rousseau, sarebbe una sciocca pretesa, perchè urta nello stesso fatto dell'educazione umana; chè certo nessuno manderebbe i figli a scuola, se l'educazione non giovasse a un bel nulla; nè si spenderebbero dallo Stato tanti milioni per la Pubblica Istruzione. Ma io dico che l'educazione dev'essere, anzi la vera educazione *è, di natura sua* (1), anche promovendo e indirizzando l' autodidattica

(1) Una scienza dell'educazione deve studiare questa *qual'è* (logicamente), non dire propriamente *quale dev' essere*. Perciò io qui non chiedo una riforma dell'educazione; ma procuro d'intendere il concetto dell'educazione. Va da sè che a questo concetto non è possibile opporre alcun fatto empirico; poichè è chiaro che non tutti i fatti che si credono e dicono educativi, son tali; che non in tutte le scuole s'impara, non in tutte (ahimè!) si

negativa in un senso, che s' accorda benissimo pertanto con l'esatta osservazione della Necker e col concetto generale della majeutica. — Noi siamo partiti dal fatto dell'educazione; sicchè per noi la guida, l'arte di promuovere, ecc., è un presupposto. Ma si tratta di capire che cosa è questa guida quest'arte; e pare sia l'annullamento di tutto ciò che non è quella potenza che per l'educazione deve tradursi in atto; la risoluzione della non-natura nella natura.

Ma che è la *natura*? La natura del Rousseau è un astrazione; nè alcuno può pensare più a ristaurarne il concetto. La natura del filosofo ginevrino è la natura dell' individuo come tale, *sic et simpliciter*; sono le disposizioni speciali dell' uomo come « *unità numerica*, *intiero assoluto*, che non ha relazione se non con sè medesimo e col suo simile »; e però egli stesso dice che il suo allievo è l' *homme abstrait* (I, 20); l' uomo fuori del luogo, del tempo, della famiglia, della società; l'uomo che nessuno ha visto nè vedrà mai. Quanto sia utile poi occuparsi di lui, vattela a pesca!

La nostra natura, invece, va intesa come dev'essere dopo il Vico e tutto l'idealismo tedesco, che dimostrarono qual è il valore della storia nella formazione concreta dello spirito umano. La natura dell'uomo non è la sua natura immediata (l' astrazione del Rousseau), che sarebbe, tutto al più, l'animalità; ma è la vera natura umana, la natura fattasi storicamente. Lo spirito è essenzialmente storia; e cercarlo fuori della storia, è cercarlo fuori di sè.

La filosofia di questo spirito, che è sviluppo e storia, abbozzata la prima volta nella *Scienza Nuova*, fu scritta dall'Hegel; e tutto il secolo XIX, con gli studi storici applicati a tutte le produzioni umane, non ha fatto che svolgere il disegno hegeliano. Questo spirito non è immediatamente individuale, nel senso atomistico del termine. In ogni individuo è quello spirito che può essere in quella storia. Astraetelo da questa, ed esso vi riuscirà incomprensibile. Ora nella storia c' è anche l' educazione; togliete da tutto l'organismo storico l'educazione, e l'organismo storico sarà distrutto; e la natura dello spirito sarà dimezzata e distrutta quindi anch'essa.

forma lo spirito. Ma chi vorrebbe guardare a quelle scuole per sapere come si forma lo spirito? Sarebbe come volere imparare la logica dai ragionamenti, diciamoli così, del signor Simplicio!

Dunque, conformarsi alla natura importa conformarsi a cotesta natura concreta dello spirito, storicamente determinata. Quella trasformazione di cui parla Kant, dell'*animal rationabile* in *animal rationale*, è la trasformazione del *rationabile* nato nel tal luogo, nel tal tempo, ecc., nel *rationale* particolarmente determinato nel tal luogo, nel tal tempo, ecc. In *quel* rationabile c'è la potenza di *quella* razionalità.

Sta di fatto, empiricamente, che il passaggio della potenza all'atto avviene mediante l'educazione, mediante una certa relazione dell'educatore con l'educato. Speculativamente, invece, si richiede, affinchè il passaggio avvenga, e sia vero passaggio, che la potenza stessa si attui, autonomicamente, per leggi immanenti alla sua natura. Egli è che la dualità di educato ed educatore deve risolversi in un'unica attività; lo stesso educato, avvertono i Froebeliani, è il vero educatore. Ma come si concilia l'opposizione (di educato e educatore) con la identità? Questo è pure il senso del famoso problema pedagogico posto dal Kant: come si concilia la libertà del discepolo con l'autorità del maestro? — La pedagogia non ha saputo e non poteva, movendo dal presupposto empirico da cui parte, risolvere questo problema. Ma la filosofia in realtà lo ha risoluto virtualmente con lo stesso Kant.

La soluzione del problema è data nella conciliazione del concetto del soggettivo con quello dell'oggettivo, che fu avviata dal kantismo; conciliazione, che dipende, com'è noto, dalla retta intelligenza della soggettività, che non è arbitrio o casualità, ma necessità ed universalità. In questa soggettività lo spirito umano in generale e ogni spirito individuale naturalmente si unificano; e così la logica tua, se è logica, è la logica dello spirito umano. Nè havvi oggettività all'infuori e al di là di questa soggettività.

Ora, poniamo di fronte un discepolo ed un maestro di geometria. L'uno ignora, l'altro già conosce questa scienza; dell'uno dicesi che impara, dell'altro che insegna. Imparando, l'uno viene a conoscere ciò che prima ignorava; ma il conoscere è costruzione soggettiva; perciò, imparando, egli costruisce la geometria che impara. Costruendo, attua una sua potenza. Se questa gli mancasse, non potrebbe punto imparare. Così, se il maestro nella prima lezione volesse condurlo proprio su pel ponte dell'asino, avrebbe un bel fare a spingerlo con tutte le sue forze; il discepolo rimarrebbe sempre di qua del ponte, e cateti, ipotenusa, triangoli rettangoli e quadrati suonerebbero al suo orec-

Dunque.
testa natura
Quella trasform
in animal
nel tal
determinato
bile c'è la
Sta d
all'atto a
lazione
si rich
gio,
imm
ed
cat
si
t

libertà). E non sono meno lieti del mae-
li signoreggia; poichè in quest' autorità
propria libertà; per quest' autorità essi
ualità dello spirito, che è la essenza stessa
così la vita dello spirito; e, persuasi d'una
costruendo anch'essi questa verità, sentono
gioia della creazione spirituale; mentre il
'unisono, come si dice, con essi, insegnando,
sce, e in questa nuova costruzione riprova
olari, che s'appropria, gli antichi palpiti,
ti dalla presente comunione spirituale. Tutta
scuola, e dell'educazione in genere, scatu-
dello spirito, che è il principio fondamentale

spettacolo miserando che offre la scuola il cui
che dovrebbe insegnare? È il regno dell' a-
le; ricalcitra lo spirito del maestro a proce-
perchè lo spirito è essenzialmente conoscere;
nti ch'ei pur fa per procedere, e per procedere
irito degli alunni, deve naturalmente ricalci-
irito di questi. La persuasione s' induce nello
spirito procede, quando gli si pone innanzi la
ente la costruisce; quando la soggettività na-
ata, come ho detto, in quella soggettività che
iva, e che è l'essenza stessa del vero. Ma dove
ità oggettiva non è raggiunta, vano è sperare
ività naturali possano unificarsi. O si unifiche-
oggettività che non è davvero il fine dell'educa-
cazione sarà impossibile.
ne, perciò, è la formazione dello spirito secondo
pirito, ossia lo sviluppo dello spirito secondo la sua
propria principia. In questa formazione è del tutto
stinzione dello spirito che forma e dello spirito
; e di reale non c'è se non lo spirito (unico spi-
a sè da sè, secondo le sue determinazioni storica-
arie. Ma, se l'educazione è lo sviluppo dello spirito,
dello spirito è l'oggetto proprio della filosofia dello
edagogia, in quanto scienza, non è se non la filo-
pirito. — Cioè — dirà taluno con l'intenzione di fare
ne notevole, — la scienza dell'applicazione della fi-
spirito. — Se non che, l' applicazione è appunto lo

chio come *flatus vocis*. Ma quando impara, e c'è pertanto la potenza e si attua, la voce del maestro non è pel suo spirito, se non quella verità, che egli, il discepolo, viene a grado a grado costruendo con la mente sua. La mente del discepolo e la mente del maestro non sono più due menti, ma una mente sola, la mente oggettiva, che vien costruendo la verità. S'insegna, dunque, da una parte e dall'altra s'impara, solo quando le due menti, che tale concomitanza di fatti suppone, si unificano, negando la loro soggettività naturale ed innalzandosi a quella superiore soggettività, che è una cosa stessa con l' oggettività; nel caso anzidetto, con l'oggettività delle verità matematiche, costruite dalla mente umana.

Condizione, dunque, dell' apprendere e dell' insegnare è la risoluzione della dualità di mente che apprende e di mente che insegna nell'unità della mente che conosce. E in generale la dualità dello spirito che educa e dello spirito educato, perchè l'educazione ci sia, è necessario che si risolva nell' unità dello spirito; che non è lo spirito di chi educa (l'educato non dev'essere, si dice, sacrificato all'educatore) nè lo spirito di chi è educato (l'educatore, si dice, non dev'essere sacrificato all'educato), ma semplicemente — lo spirito (1).

Questa unità di spirito è attestata dall'amore che lega maestro e scolari della verace scuola; poichè l'amore consiste appunto nell'identità del volere, fondata sulla consonanza del sentire e del pensare, comune a diversi individui. E dove quest'amore manca, dove un'invincibile antipatia respinge il maestro dagli scolari e questi da quello, ivi manca la reciproca fiducia; nè il maestro induce mai persuasione nell' animo dei giovani uditori, nè s'accorge che essi veramente non sono persuasi perchè non possono, credendoli piuttosto ostinati e restii per partito preso; e non s'intendono più da entrambe le parti; poichè intendersi è intendere insieme, avere una sola mente e un solo animo, e sentirsi quindi in reciproca intimità di spirito.

Quando quest'intimità s'è formata, l' autorità del maestro domina nella scuola; e intanto gli alunni son liberi; perchè il loro spirito segue lo spirito del maestro (quindi l'autorità); ma, seguendo questo spirito, seguono pure la lor propria natura

(1) [Vedi lo scritto seguente: *Il concetto dell' educazione e la possibilità d'una distinzione scientifica tra pedagogia e filosofia dello spirito*].

spirituale (e quindi la libertà). E non sono meno lieti del maestro dell'autorità che li signoreggia; poichè in quest' autorità sentono la fonte della propria libertà; per quest' autorità essi raggiungono quell'attualità dello spirito, che è la essenza stessa della libertà. Vivono così la vita dello spirito; e, persuasi d'una verità loro insegnata, costruendo anch'essi questa verità, sentono anch'essi la divina gioia della creazione spirituale; mentre il maestro, vibrando all'unisono, come si dice, con essi, insegnando, riapprende, ricostruisce, e in questa nuova costruzione riprova con l'animo degli scolari, che s'appropria, gli antichi palpiti, aggranditi e afforzati dalla presente comunione spirituale. Tutta questa poesia della scuola, e dell'educazione in genere, scaturisce da quell'*unità dello spirito*, che è il principio fondamentale dell'educazione.

E chi non sa lo spettacolo miserando che offre la scuola il cui maestro ignora ciò che dovrebbe insegnare? È il regno dell' anarchia intellettuale; ricalcitra lo spirito del maestro a procedere per l'ignoto, perchè lo spirito è essenzialmente conoscere; e agli sforzi violenti ch'ei pur fa per procedere, e per procedere insieme con lo spirito degli alunni, deve naturalmente ricalcitrare anche lo spirito di questi. La persuasione s' induce nello spirito, ossia lo spirito procede, quando gli si pone innanzi la verità come la mente la costruisce; quando la soggettività naturale viene negata, come ho detto, in quella soggettività che può dirsi oggettiva, e che è l'essenza stessa del vero. Ma dove questa soggettività oggettiva non è raggiunta, vano è sperare che due soggettività naturali possano unificarsi. O si unificheranno in una soggettività che non è davvero il fine dell'educazione! E l'educazione sarà impossibile.

L'educazione, perciò, è la formazione dello spirito secondo le leggi dello spirito, ossia lo sviluppo dello spirito secondo la sua natura, *iuxta propria principia*. In questa formazione è del tutto empirica la distinzione dello spirito che forma e dello spirito che è formato; e di reale non c'è se non lo spirito (unico spirito) che forma sè da sè, secondo le sue determinazioni storicamente necessarie. Ma, se l'educazione è lo sviluppo dello spirito, e lo sviluppo dello spirito è l'oggetto proprio della filosofia dello spirito, la pedagogia, in quanto scienza, non è se non la filosofia dello spirito. — Cioè — dirà taluno con l'intenzione di fare una correzione notevole, — la scienza dell'applicazione della filosofia dello spirito. — Se non che, l' applicazione è appunto lo

spirito in quanto si sviluppa; e questo è l'oggetto della filosofia dello spirito.

VI.

Oltre la filosofia dello spirito non c'è se non l' *arte*, la *tecnica in atto* dell'educare, la quale trova in quella tutti i suoi fondamenti teoretici; ai quali, — poichè lo spirito è lo spirito concreto, — s'intende che essa dovrà unire quella speciale notizia dello spirito individuale perfettamente determinato dell'educando; notizia che solo può esser fornita da una sagace osservazione e da un intuito felice; ma che, come ogni notizia di individui, non può essere oggetto di scienza (1). È chiaro, del resto, che questa stessa notizia individuale deve rampollare dalla conoscenza astratta dello spirito in generale.

Ecco la verità nascosta nella teoria herbartiana, che il fondamento della pedagogia sia nella psicologia. Non deve per altro intendersi la pedagogia come una scienza diversa dalla psicologia, nè ci si deve fermare soltanto alla psicologia, ma prendere tutto quanto lo spirito, che tutto dev' essere formato dall'educazione. Ed è meglio dire perciò : filosofia dello spirito.

Intesa così la pedagogia, la gran questione del fine dell' educazione, che il Bain dice la più difficile che ci sia in pedagogia, si risolve da sè; perchè, se l'educazione è la formazione autonoma dello spirito, nella domanda : qual è il fine dell'educazione? — è già implicita la risposta : la formazione dello spirito tende all'attuazione dell'idea dello spirito. Quindi è evidente la parzialità della soluzione dell' Herbart, che pone a fine di tutta l'educazione la virtù. Altri, con simile parzialità, vi pone l' arte, altri la scienza, ecc. *Lo spirito è tutto lo spirito.*

Tutte le questioni pedagogiche trovano la loro naturale e scientifica soluzione nella filosofia dello spirito (2); e se i peda-

(1) Vedi il mio scritto sul *Concetto della storia*, negli *Studi storici* di A. Crivellucci, vol. VIII, 1899.

(2) Un esempio ne ho dato io nel citato volume sull'*Insegnamento della filosofia nei licei*, Palermo, Sandron, 1899.

gogisti vorranno elevare la loro disciplina a grado di scienza, se vorranno che i loro pronunziati non vengano giudicati dal primo venuto, è necessario che si risolvano a chiudersi nella filosofia; a costo di esservi *lasciati in pace!*

La pedagogia è stata finora un concetto provvisorio, nato dalla pratica e corrispondente a un gruppo di consigli e di precetti offerti dall'esperienza; e invano s'è dibattuta per uscire dalle strette del pensiero volgare; perchè di qui non s'esce, se non trasformandosi. E la pedagogia non si trasformava, finchè continuava ad essere intesa come scienza pratica o normativa, e quindi come una precettistica che l'esperienza potesse sempre scalzare o perfezionare; a cui la psicologia potesse porgere qualche sussidio; ma che fosse sempre qualcosa di distinto e di diverso dalla psicologia stessa.

Una delle prove di questo carattere volgare del concetto della pedagogia è nel fatto che ancora, parlando di pedagogia, si pensa ai παῖδες, e si parla di un'età propria dell'educazione. Ma un uomo cinquantenne non ha più nulla da imparare? Non impara egli di fatto qualcosa ogni giorno? E come o perchè si sottrarrebbe questo imparare al concetto del fatto educativo?— Lo spirito è sempre in via di sviluppo, finchè non cessa di essere. Sarà il suo sviluppo maggiore o minore, più celere o più lento; ma uno sviluppo ei l'avrà sempre; e finchè c'è sviluppo, la *scienza* della educazione deve dire che c'è ancora educazione. La *scuola* è una speciale determinazione — certo la più degna praticamente di essere studiata — dell'educazione; la quale scientificamente non può concepirsi se non nel largo senso dello sviluppo dello spirito.

Conchiudendo: credo di aver dimostrato, che non v'ha una scienza, che si dica pedagogia separata dalla filosofia dello spirito. Ma ciò non importa che non sia sommamente utile rivolgere lo studio di questa filosofia al perfezionamento di quell'importantissimo istituto sociale che è l'educazione, come ordinariamente s'intende questa parola. E nulla vieta di continuare a far uso del termine *pedagogia*, per indicare tale filosofia dello spirito rivolta, nella pratica, ad illuminare e dirigere l'arte dell'educare, col dare a chi l'eserciti la coscienza di quel che ella logicamente od essenzialmente sia; a patto che non si finisca col credere, che *oltre* la filosofia dello spirito, siavi *anche* la pedagogia. Fuori di quella non v'ha scienza relativa allo sviluppo dello spirito.

E quando questa verità sarà largamente diffusa, son certo che meno guastamestieri ardiranno manomettere ad ogni momento quegl'istituti, — ora sì spesso devastati dai barbari della filosofia, — che si dicono scuole: queste sacre officine dello spirito umano.

II.

IL CONCETTO DELL'EDUCAZIONE

E

LA POSSIBILITÀ DI UNA DISTINZIONE SCIENTIFICA

TRA PEDAGOGIA E FILOSOFIA DELLO SPIRITO

Da *La coltura filosofica* dir. da F. De Sarlo, a. I, n. 3 (15 marzo 1907); dove però questo scritto, fu sottoposto a parecchi tagli non necessarii a quella brevità che sola è desiderabile. S'aggiunge ora una postilla, in risposta a nuove obbiezioni.

Nel primo numero della *Cultura filosofica* il prof. Giovanni Calò, a proposito d'un recente manuale di pedagogia di Paul Barth, ha voluto ricordare e criticare un mio scritto di sette anni fa intorno al concetto scientifico della pedagogia: dove, mostrando la necessità speculativa, inerente al concetto di educazione, della unificazione dello spirito dell'educando e dello spirito educatore, io sostenevo che per educazione non potesse intendersi altro che lo sviluppo autonomo dello spirito; e che la pedagogia, quindi, scientificamente concepita, si risolvesse nella filosofia dello spirito.

Da allora molti mi hanno opposto dubbii e difficoltà, che mi facevano pensare all'opportunità, che io tornassi una volta o l'altra sulla mia tesi, per chiarirla meglio e darne la riprova con l'esame degli elementi davvero scientifici, che si contengono negli scritti per generale consenso appartenenti alla letteratura pedagogica. Intanto son grato al Calò d'avermi offerta l'occasione di rispondere ad alcune obbiezioni, che egli mi ripete, e sono quelle appunto che più spesso mi vengono ripetute.

In primo luogo egli m'invita ad osservare, che « il processo educativo presuppone necessariamente l'esistenza di due persone, di due spiriti, di cui l'uno agisce sull'altro, e lo ferma o almeno lo aiuta nel processo formativo. Prescindere da questa dualità e distinzione concreta e da questa forma specifica d'attività da spirito a spirito, è annullare la stessa funzione educativa ».—Questa dualità, dico io, come dualità e nient'altro che dualità, è una nota del concetto empirico dell'educazione, che a noi spetta di elaborare e trasformare in concetto filosofico.— *Paulo minora canamus*, ammonisce il Calò. — *Minora quam phi-*

losophiam? Ma un capello sotto la filosofia, non si ha più la filosofia; cioè appunto quella filosofia che anche il Calò, credo, mira a costituire intorno al concetto dell'educazione, e quindi della rispettiva scienza. Vuol dire il Calò che a una filosofia astratta, che tolga ad oggetto una pura idea, occorre sostituire una filosofia concreta, che guardi piuttosto alla realtà? E sia; ma questa realtà dovrà essere la realtà della filosofia, perchè possa valere per questa. E si tratta perciò di vedere, al di là della semplice constatazione empirica della dualità degli spiriti educando ed educatore, se sia più reale la realtà scoperta dalla mia filosofia o quella mantenuta, tal quale vien constatata dall'esperienza, dalla filosofia del Calò. Giacchè io dicevo appunto questo: non che il fatto, almeno un certo fatto (che, del resto, arbitrariamente si vuol separare dall'autodidattica per farne il dominio proprio della pedagogia) non importi l'opposizione di un maestro e di uno scolaro; ma che questo fatto, quando si vuole intendere per davvero ci mostri un'unità fondamentale, rispetto alla quale l'opposizione ha quello stesso valore, che l'opposizione della natura allo spirito; opposizione che volgarmente ci si rappresenta come un'opposizione irriducibile, e dà luogo perciò in gnoseologia alla teoria dei *due fattori*, laddove speculativamente non ha nessun valore e permette, anzi richiede, la dottrina gnoseologica assolutamente idealistica della produttività e libertà intera del soggetto.

— « Qui non possiamo fare a meno di assumere come dati imprescindibili uno spirito formato, sia pure relativamente, e un altro ancora informe o in formazione: donde un complesso di azioni e anche di reazioni dell'uno sull'altro, che non hanno senso al di fuori di quel diverso grado di sviluppo che rende appunto indispensabile la funzione educativa ». — Verissimo. Ma, una volta assunti questi *dati*, bisognerà pure intenderli. Essi sono il presupposto delle azioni e reazioni, in cui consiste il fatto educativo: e intanto valgono come presupposto di queste azioni e reazioni, in quanto appunto l'uno agisce e l'altro reagisce. Non è vero? In altri termini, la dualità non può restare dualità nell'educazione: ci vuole una certa vita comune; ci vuole — perchè non dirlo? — una certa unità. Giacchè questa vita di azione e reazione m'immagino bene che neanche il Calò vorrà concepirla come un puro giuoco meccanico di forze agenti tra corpi indifferenti all'azione di queste. Un'azione d'uno spirito su un altro spirito non si può concepire, se non m'inganno, se non come un'*occasione*, un *mezzo* che uno spirito presta ad

un altro perchè sviluppi sè stesso. *A* parla insegnando, e *B* ascolta imparando. *A* non può entrare come *A* in *B*. Ciascuna monade è impenetrabile. Quello che *A* può fare per *B* è di farsi una certa natura: parlando, infatti, si fa certi *suoni*, anzi certi *moti* d'aria: ai quali, se *B* fosse sordo, non risponderebbe nessun'eco psichica, nessuna formazione spirituale, nessun imparare. *B* ascolta e impara, in quanto, innanzi tutto, ode: e non ode suoni, ma parole, ossia in certi fantasmi esprime un certo moto spirituale: di chi? Si sa, di sè medesimo. Un moto, un atteggiamento, un pensiero, che, se egli non fosse già capace di produrlo, non sorgerebbe mai in lui, nè mai quindi si esprimerebbe; come nessun verso di poeta suona dentro ad anima di lettore, che non sia per sè atta a intendere e gustare quella poesia.

Quei moti d'aria che *A* ha prodotti, per sè, non sarebbero parole, strumenti di educazione, articolazione di pensiero, se *B* fosse sordo d'orecchio o d'animo: se questi insomma non avesse in sè la potenza d'articolare il proprio pensiero nelle forme esteriorizzabili per quelle parole, o meglio per quei mezzi puramente fisici. Ciò che vuol dire che *B* si forma assolutamente da sè via via che vien messo nelle *condizioni* opportune per la sua formazione. Queste condizioni possono essere moti d'aria, che colpiscono il timpano, possono essere colpi di frusta, magari, che schioccano sulle spalle: possono anche essere fischii di vento, abbaiare di cani, scintillare di stelle, odorare di piante in fiore: in generale, *natura*: ma ad un patto, che questa natura abbia un significato per lo spirito che ne trae motivo al proprio ulteriore incremento. E questo significato niente può averlo per lo spirito, se questo non glielo attribuisce.

È vero che questa natura che muove lo spirito nel caso speciale dell'educazione storica (con dualità di soggetto educatore e soggetto educato), è una natura prodotta dall'uomo; è, p. es., un certo moto d'aria misurato e proporzionato sì da suonare come parola d'una certa lingua, è composizione di colori, o meglio di corpi di varia costituzione chimica, che rispondono a certi colori, a un certo scritto, analogo all'umano discorso, ecc. Ma questo prodotto, per quanto umano, è pur sempre in sè stesso un prodotto naturale, che occupa uno spazio. Nè c'è afflato di maestro che possa comunicargli tal vita, che investa per virtù propria mai alcuna anima, e umanizzi mai alcun asino. Intendere Dante, diceva il Tommaseo, è segno di grandezza. Intendere l'uomo è segno d'umanità; e quanto più intendiamo dell'uomo, tanto più rechiamo in atto dell'umanità nostra.

Ora il punto della questione è qui: c'è un Dante avanti a noi, prima che noi l'intendiamo: uno spirito, come dice il Calò, relativamente formato rispetto a noi spirito informe o in formazione? Io dico che ho innanzi a me solo quel Dante che io intendo, quel tanto che io ne intendo: cioè via via che vengo facendomi, a mio modo, Dante, mi vengo ponendo innanzi quel Dante che io sono in grado di aver in me e innanzi a me. Vuol dire il Calò che Dante è già nel libro, che ancora non so leggere? Ma quel Dante è natura, non è lo spirito creatore della Divina Commedia: è una *certa* natura, indubbiamente, che presuppone lo spirito di Dante, e altri spiriti ancora in quanto non è l' autografo dantesco. Ma anche questa natura, che è madre di *tutti* gli uomini, presuppone un certo spirito, non umano certo: o almeno, può dirsi che lo presupponga. E come questa spiritualità prenaturale non sta innanzi a noi se non come la natura preumana, così la spiritualità umana non può stare *innanzi* a noi se non come una certa natura, che soltanto noi possiamo a noi spiritualizzare.

Eccoci in iscuola: un corpo fisico dalla figura umana sta sulla cattedra, e con certi suoi movimenti, genera sull' aria circostante una serie di suoni, che suonano al nostro orecchio come parole. Noi potremmo essere distratti, e quelle parole sarebbero per noi suoni vani; ma siamo invece attenti, e tutti concentrati in un interno pensiero, il quale si svolge metodico a grado a grado, espresso naturalmente nelle parole sue, cioè nostre: le quali però non sono turbate da quelle altre che ci suonano intanto all'orecchio, anzi sono quelle stesse parole, che, se siamo veramente concentrati, non possiamo dire se siano nostre o d'altri; sono l' articolazione connaturale di quel pensiero che ci suona dentro e che noi (e chi altri se non noi?) veniamo pensando. Che ci siano o non ci siano altri uomini accanto, di fronte a noi, non c'importa di saperlo; se c'importasse, questo interesse turberebbe e spezzerebbe la nostra concentrazione. Ci distrarremmo, e cesseremmo d'essere scolari; e il presupposto del Calò svanirebbe come per incanto. Quel maestro che è dinanzi a noi, non dobbiamo nè anche vedere come è fatto, se è vecchio o giovane, se bello o brutto, se chiomato o calvo, nè sentire il suono dolce o aspro della *sua* voce, e così via. Il nostro maestro infatti è lo spirito, nostro e d'altri, ma sempre lo spirito, che non è vecchio nè giovane, nè bello nè brutto e non ha nessun carattere fisico.

E che ci sta dunque a fare quello spirito lì agitantesi nelle

spoglia di quel vecchio o giovane, che parla dalla cattedra? — È molto semplice: quello stesso che lo spirito mio fa con lo spirito mio, cioè con sè stesso: lavora come spirito (parla pensando, e pensa parlando). Come io penso per me stesso parlando, e come per me stesso non posso parlare davvero senza pensare, così quello spirito lì, che è pure lo stesso spirito mio, perchè se non fosse, non potremmo intenderci affatto, e non sapremmo che farci del nostro incontro o convegno. (la dualità imprescindibile del Calò); così, dico, quello spirito pensa parlando al mio spirito (che è pure lo stesso spirito suo: tanto che, se sente di non esser capito, cioè di non aver parlato e pensato come avrebbe dovuto, ritorna sul suo pensiero e parla altrimenti); e con la parola, che è pure natura, comunicando col mio spirito, parla nel mio stesso spirito pensando. Ed eccoci, di due che eravamo (se non più) quando entrammo in iscuola, fattici uno. E senza questa unità saremmo sempre nella stessa condizione in cui eravamo entrando: due spiriti diversi, ciascuno col suo pensiero tutto per sè, ignari l'uno dell'altro, nè lui mio maestro, nè io suo scolaro.

Perciò io dicevo, che elaborare il concetto dell' educazione equivale ad elaborare il concetto dello sviluppo autonomo dello spirito, che è ufficio proprio della filosofia dello spirito; e ripeto che fermarsi alla dualità o molteplicità degli spiriti è un restare al concetto empirico dell'educazione: un riproporre crudo crudo il monadismo, ma senza armonia prestabilita, precludendosi affatto la via a intendere il commercio spirituale.

— « Nella funzione pedagogica, insomma, avverte il Calò è sempre implicito, ineliminabile, un momento eteronomico che non è nella funzione etica autonormatrice e autoformatrice dell'*io*: da quella non è possibile escludere una qualche autorità, che in quest'ultima non ha senso ».—

Orbene: se mi si concede che nello spirito, in quanto spirito etico, un'autorità non ha senso; se si è disposti ad ammettere un maestro interno di moralità, una norma, che è la nostra volontà, ciò mi basta e sono contento: perchè nessuno che ci vorrà riflettere, vorrà disconoscere che se lo spirito ha in sè una norma, deve averle tutte e che il maestro di morale, quindi, gli potrà e dovrà bene insegnare tutto il resto.—Momento eteronomico? Dunque lo spirito in quanto impara è necessariamente immorale; e lo spirito per esser morale deve rinunciare a imparare? E sarebbe mai possibile?—Lo spirito, in un senso, si può dire che sia sempre sotto tutela; e in un altro, che non

ci sia mai. Perchè la tutela, sotto cui egli può stare, non può essere che tutela dello spirito, cioè di sè stesso; e dalla tutela di se medesimo va da sè che egli non potrà uscir mai.

L'eteronomia è un concetto puramente etico, perchè consiste nella subordinazione dello spirito a un principio inferiore per *valore* alla natura dello spirito. Ma a questo stesso principio s'intende bene che esso spirito non si potrà subordinare se non attribuendogli, come che sia, un certo valore; sicchè, anche in questo caso, — che poi, pur troppo, è il più frequente, — lo spirito non si subordina se non a sè medesimo; e se non moralmente, metafisicamente è pur sempre autonomo.

Del resto si provi il bravo Calò ad additarmi un solo principio pedagogico, che non sia di stretta filosofia dello spirito; e se vi riesce, io riconoscerò ben volentieri l'insufficienza e l'*assurdità*, ch'egli vede nel mio concetto della pedagogia. Ma tirar fuori oggi col Barth quella rifrittura di Herbart, a me, in verità, par troppo poco!

Postilla allo scritto precedente.

Il prof. Calò volle nello stesso fasc. della *Cultura filosofica* replicare alla mia risposta con una serie di osservazioni, che mi convinsero sempre più della difficoltà di far penetrare un rigoroso concetto filosofico in un cervello non educato al rigore filosofico; se anche questo concetto sia presentato, come io tentai nella mia risposta, in forma popolare e quasi essoterica.

Non mette conto ribattere le frasi con cui il mio contradittore ha creduto di pungermi. Ma gli fo soltanto notare: 1° che rifrittura egli non può dire la mia tesi, che è invece tanto nuova, che egli ancora non riesce a rendersene conto; 2° che l'*ingenuità* circa l'ammonimento *paulo minora canamus* non è mia, ma, proprio, sua. Non già, badi, che io identifichi la *mia* filosofia con *la* filosofia (benchè, naturalmente, la identifichi interamente *per mio conto* !); ma egli è che io non ritengo in nessun modo filosofia la sua. (Ed egli stesso si poneva già fuori della filosofia scrivendo (p. 14): « Non sempre è da parlar *dello spirito*, ma talvolta anche *di spiriti* : *paulo minora canamus*, SENZA MANCAR DI RISPETTO ALLA FILOSOFIA »). E questa era il senso della mia domanda : « *minora quam philosophiam* ? ». Delle attitudini filosofiche del Calò mi sono del resto occupato in un articolo su un suo libro, nella *Critica* del 20 settembre 1907.

I. Il C. non crede che il rapporto educativo elimini la dualità di docente e discente : e che questa che io dico *empiria*, sia empiria superabile dalla filosofia. « Il maestro parla, — egli dice, — lo scolaro attende e intende; e non potrebbe, si capisce, se non avesse l' attitudine; ma il modo com'egli vede la verità e come ci arriva è lo stesso di quello in cui la vede il maestro che gliela comunica ? No, per il fatto appunto che l'uno la possiede e l'altro no, e che il primo ha da comunicarla al secondo appunto nel modo in cui questo possa assimilarla : infatti, lo dice lo stesso Gentile, se il maestro s'accorge di non esser capito, si corregge. Chi è che non capisce, qui, chi è che si corregge ? *Lo* spirito o quel tale spirito che impara e quel tal altro che insegna ? » — E io sottoscrivo a tutto ciò, in sede empirica : lo avevo già dichiarato innanzi. Se non che in questa sede non abbiamo nè anche posto il problema, di cui si tratta; che è questo : Il maestro *in quanto è maestro* (in quanto insegna al tale alunno in modo da farsi capire, e comunicare a lui il suo pensiero, e nella misura in cui glielo comunica) s'unifica o non s'unifica con lo scolaro ? In quanto è maestro, badi bene il C. : quando ha bisogno di correggersi non è stato maestro; in quanto già possiede egli la verità, e lo scolaro ancora non la possiede, non è ancora maestro; in quanto, comunicata questa verità, questa non è posseduta dallo scolaro così pienamente come da lui, vuol dire che egli non avrà ancora comunicate altre verità, con cui quella è organizzata in lui; e perciò, per questa parte, egli non è maestro. E così via. E se noi vogliamo dare una soluzione scien-

tifica al nostro problema, non dobbiamo guardare a quel che è talvolta chi *si dice* maestro verso chi *si dice* rispettivamente scolaro; ma soltanto a quel che è ogni maestro quando insegna ed è maestro realmente, e a quel che è scolaro, quando, anche lui, è davvero tale. Ecco tutto l'orgoglio della filosofia verso l'empiria! Ecco che cosa significa quell'elaborazione dei concetti, che voi concedete a parole alla filosofia. Fate che il maestro sia maestro sul serio; e non inchiudete nel concetto dell'insegnare quello del non-insegnare!

II. Il C. vede, o crede di vedere, che lo spirito del maestro, condizione o occasione, allo svolgimento spirituale dell'alunno è *natura*: ma non vede che è appunto la *natura dell'alunno*, nella sua determinatezza storica. E non intende perchè io gli attribuisca e rimproveri perciò una specie di monadismo senza armonia prestabilita. Se altro è lo spirito educatore e altro lo spirito educando, se voi concepite questi due spiriti come due monadi chiuse, e non mi ponete poi nè anche un'armonia prestabilita, come potete più spiegare quella relazione, che vi sta a cuore, dell'educatore con l'educando? — « Quasi che, del resto, — egli ripiglia contro di me — l'ammettere l'assoluta spontaneità creatrice dello spirito fosse un' escogitazione sufficiente a eliminare la distinzione realmente osservabile e innegabile [*scriva l'empiria filosofante*!] fra ciò che lo spirito fa da sè e ricava da sè stesso e ciò di cui riceve gli stimoli o la suggestione dal di fuori ». Ma che sufficiente! Una escogitazione di questo genere non serve proprio a nulla; ammesso il *di fuori*, è assurdo, se no capaciti il Calò, parlare di ASSOLUTA *spontaneità creatrice*. Il di fuori deve pensarsi come di dentro; e allora si può cominciare a intendere il significato della parola autonomia. O non ha sentito mai il Calò a parlare di natura (proprio la natura *fisica*) 'interna, perchè risoluta nello spirito? Tutta la natura determinata così e così (anche per mezzo del maestro) si risolve nello spirito di ciascuno anche quando si dice che sta ricevendo stimoli e suggestioni. Così diciamo, alla buona, che una passione, ci trascina, o che un pensiero ci amareggia e simili. Vuole il Calò giustificare anche questa empiria, e sostenere che altro è il pensiero che ci amareggia, altro noi che pensiamo quel pensiero? Altro la passione che ci trascina, altro noi appassionati?

III. Di altri grossi fraintendimenti (come quello dello spirito che per essere sè stesso, quindi identico con sè e la negazione perciò d' ogni alterità, debba anche essere la negazione delle determinazioni storiche e naturali, e fino del sesso) non dico nulla: perchè non basterebbero poche parole a spiegare che lo spirito è universale nella individualità sua e quindi nella ricchezza di tutte le sue determinazioni: è spirito sempre come coscienza dell'universo in un suo momento determinato. Per cansare l' equivoco in questa discussione speciale può invece bastare che io richiami anche una volta che dicendo *lo spirito educa sè stesso*, non intendo annullare, ma soltanto intendere, la condizionalità di quest'auto-educazione; condizionalità di cui entra a far parte, *anche* il maestro.

IV. È vero che l'educazione (ossia lo sviluppo) dello spirito importa un incremento progressivo di libertà. Ma da questo a presupporre un' ete-

ronomia (naturale e pedagogica) come l'antecedente dell'autonomia ci corre! E se l'azione del maestro sullo scolaro fosse a dirittura eteronomia, sarebbe curioso che attraverso l'eteronomia lo spirito raggiungesse l'autonomia. Se l'autonomia è il prodotto dell'educazione, bisogna bene che questa sia appunto esercizio e celebrazione di libertà. Ed è vano sforzarsi a trarre la luce dalle tenebre! L'uomo impara a esser libero, sempre più libero; ma perchè è libero in qualche modo fin da principio.

V. *Dulcis in fundo.* « Del resto, il prof. Gentile m'invita a citargli un principio pedagogico che non appartiene alla filosofia dello spirito. Ecco, ad es. il principio della subordinazione, della disciplina, o quest'altro, che la verità insegnata deve essere adeguata allo stato di sviluppo psichico non dell'educatore, ma dell'educando, o magari di *quel tale* educando, coi suoi speciali caratteri psichici ». Più *pedagogisti* di così non si potrebbe essere! La *subordinazione* (quale?) —un principio scientifico! La disciplina e l'adeguazione del contenuto dello spirito allo spirito —concetti non deducibili nella filosofia dello spirito! Ma la disciplina è, o un antecedente dell'educazione *stricto sensu*, ed è una relazione etica; o è lo stesso fatto dell'educazione, cioè lo sviluppo libero e quindi regolare, logico dello spirito. Il contenuto dello spirito si adegua allo spirito, quando è suo contenuto, perchè contenuto e spirito fanno uno.

Dunque: *paulo minora quam philosophiam?*

III.

L'INSEGNAMENTO DELLA LOGICA

E LA FILOSOFIA NEI LICEI.

Dalla *Rivista di filosofia, pedagogia e scienze affini*, di Bologna, giugno-luglio 1900; a. I, vol. II, fasc. 6-7.

I.

Nel suo importante articolo di *Questioni logiche* (1), il professore Masci mi fa l'onore di rispondere ad alcune delle osservazioni, che io mossi testè (2) alle sue idee relative all'insegnamento della logica nei licei, esposte nella prefazione al primo volume de' suoi *Elementi di filosofia* (3). Gliene sono gratissimo; ma l'autorità del nome, il dovere di confermare e difendere i principii d'una critica mossa a così riputato maestro, il desiderio anche di chiarire alcuni punti, che non mi sembrano di poco rilievo, m'inducono a replicare brevemente.

Prima di tutto mi preme scolparmi di due accuse: una per l'appunto di logica, e l'altra sto per dire di etica, o di qualcosa che l'etica rasenta. Il Masci, dopo avere molto lucidamente esposta il mio concetto del valore pedagogico della logica, che fo consistere non nella disciplina logica della mente, ma nella coscienza di tale disciplina già conseguibile per altri mezzi, scrive che « la prima osservazione che si presenta spontanea *contro tale concetto* è che non si conciliano facilmente l' affermazione che la logica prescinde da ogni contenuto scientifico, e l'altra, che se questo mancasse, mancherebbe perfino l' oggetto che la logica deve analizzare ». E veramente io sarei incorso in una grave contraddizione, se avessi fatto del *contenuto* scientifico l'*imprescindibile oggetto* della logica. Ma io ho scritto invece:

(1) *Rivista di filosofia pedag. e sc. affini*, aprile 1900.

(2) Nel volume *L'insegnamento della filosofia ne' Licei*. Palermo-Milano, Sandron, 1900, pp. 166 e ss.

(3) Masci, *Elementi di filosofia*: I *Logica*, Napoli, Pierro, 1899.

« La logica presuppone la disciplina dell' intelletto; nè vale a crearla dove essa non sia. Mancherebbe a chi ne fosse sfornito, lo stesso oggetto, che la logica si propone di analizzare » (1). Non adunque il contenuto scientifico, ma la disciplina dell'intelletto, alla quale le scienze potentemente concorrono, o, per parlare meno astrattamente, l' intelletto stesso disciplinato è, per me, l' oggetto dell' analisi logica. E infatti annoverai la logica, come la psicologia e l'etica, fra le parti della filosofia dello spirito. Nè mi pare che il prof. Masci nel suo libro si rifaccia mai dalle scienze, — se non per addurre esempii; nei quali si vede l' applicazione della funzione logica, ma non propriamente questa funzione. Certo, la funzione, che costituisce solo la forma del fatto logico, non può mettersi innanzi e studiarsi per sè, separata dal contenuto, al quale in concreto si applica. Ma l'esempio può togliersi dal pensiero scientifico come dal pensiero comune; e dove si possa, — e a me pare si possa sempre, — penso che giovi non poco nella scuola secondaria mostrare come le funzioni logiche, che si vengono studiando, sieno il sostrato necessario di tutti i giudizii e ragionamenti più comuni, fatti tuttodì anche fuori del campo scientifico.

Nè io, d'altra parte, ho negato il valore delle scienze come strumento formativo assai efficace nella scuola secondaria; anzi ho dichiarato, come rileva lo stesso prof. Masci, che per la disciplina logica dell'intelligenza sulla via dell' analisi, come su quella della sintesi, vale assai più lo studio delle scienze che quello della logica (2). Ma ho voluto dire che non per il loro contenuto esse possono esser considerate come preparazione o sussidio della logica; la quale non studia il contenuto, sibbene la sola forma o costituzione dello spirito.

Del resto, dato il concetto, che il prof. Masci sostiene, dell'ufficio *formativo*, e non *informativo*, delle scienze nella scuola se-

(1) *L'insegnamento della filosofia*, pag. 167.

(2) Vedi ancora pag. 167.—Ricordo che anche Galileo non dalla logica aristotelica, ma *dalli innumerabili progressi matematici puri, non mai fallaci*, dichiarava di *avere appreso* « tal sicurezza nel dimostrare che, se non mai, almeno rarissime volte, — ei diceva, — io sia nel mio argomentare cascato in equivoci ». Lettera a F. Liceti, 15 settembre 1640; in *Opere*, ed. Alberi, tom. VII, p. 340 e ss. Del resto, la mia è pure la tesi del Locke, *De l'éducation des enfants*, trad. Coste, § CXCIII, pp.402-3, Amsterdam, 1730; cfr. il *Saggio sull'intelletto umano*, lib. IV, cap. 17.

condaria, mi sembra che non si possa rifiutare la mia tesi; perchè se la logica, che si vuole insegnata nel liceo, si fondasse nel contenuto delle scienze, il valore di queste non si restringerebbe più alla formazione dello spirito, ma s'estenderebbe anche all'informazione.

Se ho scritto per altro che « la filosofia, che va insegnata nel liceo... non ha che vedere colle scienze » (p. 157), il mio pensiero è subito dichiarato nella stessa pagina e nelle seguenti; ed è questo: che la filosofia dello spirito è indipendente dalle conoscenze fornite dagli studii scientifici; ma ha per oggetto lo spirito, che gli studii scientifici con metodico esercizio addestrano alle funzioni più elevate, perfezionando quella formazione, la quale è del resto incominciata molto prima anche della scuola secondaria. Certo, lo spirito, come tale, vuoto, puro di ogni contenuto, non esiste, — nè io me lo son mai immaginato, — se non per astrazione. Lo spirito in concreto è quello che è, col suo contenuto; ma quale scienza rispetta le condizioni concrete d'esistenza dell'oggetto suo? Forse l'anatomia, che pare una delle scienze meno astratte? — Studiare le funzioni degli organi come dello spirito non è logicamente possibile senza prescindere dalle operazioni, per le quali dette funzioni si attuano. E Kant con la dottrina del suo *a priori* ne sa qualche cosa.

Non credo, pertanto, d'essere incorso in nessuna contraddizione.

Il prof. Masci poi m'invita a riflettere, se nella critica che gli ho mossa, nel cercare d'intendere il suo pensiero, io abbia usato quella benevola discrezione, che la disputa scientifica esige. Insomma, a dir le cose col proprio nome, più che a una norma di benevola discrezione, io sarei venuto meno a quello stretto dovere di giustizia, che c'impone di usare ogni diligenza per intender bene il pensiero, che non si approva, d'uno scrittore. Il che mi rincrescerebbe davvero. « Io non ho pensato mai nè scritto — dice il prof. Masci — che la logica basti essa sola ad educare la facoltà del ragionamento.... Nel mio libro, da pag. 34 a pag. 37 ho dichiarato particolarmente il mio pensiero; e quello che è detto lì doveva mettere il Gentile sull'avviso, che la frase « *creare la* **disciplina logica** *dell'intelletto* » non doveva intendersi nel senso generale di educazione della facoltà del ragionamento, di svolgimento di attitudini, di potenze; ma in quello, che le parole *disciplina logica* chiaramente indicano, di freno consapevole, di abito mentale risultante dall'uso del pensiero sorretto e diretto dalla conoscenza delle leggi dell'uso stesso, di ciascuna in

particolare e di tutte nella loro dipendenza, e nei limiti del loro valore ».

M'ingannerò; ma a me non sembra si potesse desumere dalle mie osservazioni che io attribuissi al prof. Masci codesto pensiero: bastare cioè la logica *sola* ad educare la facoltà del ragionamento. Anzi ho avvertito che, secondo lui, lo studio della logica riesce veramente proficuo, quando viene accompagnato dagli esercizii desunti dalle scienze; sicchè, insomma, logica e scienze contribuirebbero insieme a quella tal disciplina dell'intelligenza. Ho notato bensì che, se la logica giova per gli esercizii, gli esercizii sono offerti in maggior copia dalle scienze, che pure s'insegnano e non pare si possano non insegnare nella scuola secondaria; e però questa potrebbe ben rinunziare alla logica. La quale invece ha, a mio avviso, un ufficio pedagogico ben differente da quello degli esercizii spicciolì e delle scienze intere; un ufficio che nè queste nè quelli per sè possono affatto compiere, e a cui bisogna rinunziare con grave danno dell'istruzione, ove si faccia a meno della logica.

Il prof. Masci mi rimanda alle pp. 34-7 del suo libro. Ma quivi io leggo: « la logica ha un'utilità, e quindi un valore relativo, in quanto afforza, aguzza, disciplina la facoltà del ragionamento » (33). La logica « come disciplina dell'intelligenza, può considerarsi come la propedeutica delle altre parti della filosofia e delle scienze tutte », in quanto « ne apprende il retto e rigoroso uso del pensiero, la determinatezza del concepire, il procedimento metodico, e la coerenza delle deduzioni » (34). « Noi crediamo che mediante lo studio coscienzioso della logica, l'organo del ragionamento può diventare, se debole da natura, meno debole, se forte, più forte, e più aguzzato e più reciso e tagliente » (37). In queste parole è la definizione della disciplina dell'intelletto, onde si discorre nella prefazione del libro; e mi pare che questa definizione corrisponda appuntino al concetto da me criticato (non, del resto, come proprio al prof. Masci, ma quasi generale, e certo comunissimo e tradizionale): ossia che la pratica sia fondata sulla teoria, e non viceversa, come io invece credo così per questo come per ogni altro caso, pur non negando l'utilità della teoria rispetto alla pratica.

È vero che il prof. Masci dichiara pure, che il solo studio delle leggi logiche non fa il pensatore, ma lo fa invece il lungo e paziente uso del pensare logicamente. È il caso, dice anche lui, di ripetere col Mefistofele di Goethe che « la teoria del telaio non fa il tessitore » (pag. 35); e più sopra: « Certo non è lo studio della

logica che ci insegna a pensare, che anzi quello studio stesso è tratto dal fatto del pensare ». Ma il prof. Masci a queste concessioni, fatte a coloro che ritengono una certa dose di logica naturale possesso ben più prezioso di qualunque logica acquisita con l'insegnamento, fa seguire sempre dei *ma*; per modo che, al far dei conti, non ho avuto poi tutti i torti di interpretare il suo pensiero come l'ho interpretato, credendo che, per lui, la logica *ne apprenda il retto e rigoroso uso del pensiero*; ossia che la logica insegni quasi l'arte del ragionare. Altrimenti perchè avrebbe egli scritto, alludendo anche all'antico paragone aristotelico, che « le discipline logiche sono le chiavi di tutte le altre scienze; e come diciamo che la mano sia l' istrumento per eccellenza, così la logica può considerarsi come l'*arte* delle arti nel dominio del sapere, che a niuno è lecito d' ignorare, qualunque sia il genere di studii al quale s'indirizza » (pag. 37)? E ciò proprio per conchiudere la discussione su questo argomento?

Se, adunque, ho male inteso, non è avvenuto per negligenza nel leggere il libro del professor Masci, da me anzi studiato con amore.

Del resto, non scrive egli ancora nell'articolo, in cui vuol precisare il suo pensiero contro le mie osservazioni—quando combatte il concetto che l' esercizio e non la teoria conferisca al perfezionamento della pratica, anche nell' arte del ragionare — non scrive egli ancora che « siffatta teoria verrebbe a contraddire un assioma pratico, di senso comune, che è migliore in ciascuna arte colui che meglio la conosce? ». Non spunta anche in queste parole la convinzione che la logica sia quasi un'arte, nella quale si divenga più franchi, più sicuri, più esperti con lo studio della teoria?

Mi perdoni il chiaro professore: ma l'assioma del senso comune non fa al caso nostro. Appunto perchè è migliore in ciascun'arte chi meglio la conosce, è certamente migliore educatore colui, che è vissuto nella scuola e conta, poniamo, trent'anni di esperienza didattica, che gli han fatto via via *conoscere* meglio l'arte sua, che non il giovane imberbe appena uscito dalla università con la testa piena di teorie pedagogiche. L' arte la conosce meglio (almeno, di quella conoscenza a cui quell'assioma si riferisce) il pratico che il teorico. Questi la conosce meglio poi in un senso, da cui il senso comune è lontano mille miglia, e che ora non è il caso di spiegare. Il provetto educatore fa uso di un metodo, donde ricava risultati ec-

cellenti, ma egli non saprebbe distendere un trattato di metodica. Ora, come l'arte dell'educare è un presupposto della pedagogia, così quella del ragionare è un presupposto della logica, e il fatto morale dell'etica; per la quale E. Kant e il Reinhold come già il Rousseau arrivavano a credere, non senza esagerazione, che in molti casi il giudizio morale dell'uomo rozzo è più sicuro e più delicato che non quello del più profondo moralista.

II.

Infine il prof. Masci impugna con alcune gravi osservazioni lo stesso concetto fondamentale della difesa da me tentata dell'insegnamento filosofico nella scuola secondaria. E questo è il punto che ho maggiore interesse di dichiarare; perchè non vedo che sia stato inteso sufficientemente dalla maggior parte di quelli che han letto il mio libro, badando forse più alla parte polemica (di cui, pur troppo, non era possibile fare a meno) che alla dottrinale.

Ufficio della scuola secondaria, io ho detto, è una perfetta formazione dello spirito: questo è il principio indiscusso e indiscutibile, da cui bisogna rifarsi. Ora io credo che, dato questo punto di partenza, la ricerca degli insegnamenti necessarii od opportuni in detta scuola non possa procedere, senza fissare prima di tutto che cosa è lo spirito, che si deve formare. La questione è tutta filosofica; e però già mi permisi di pregare con bel garbo i non filosofi, che pur fanno la voce così grossa, di avere un po' di pazienza e rimettersi, almeno in questo, agli spregiati cultori della filosofia (1). Non l'avessi mai fatto! Come se l'esser filosofi fosse un privilegio, e non potessero tutti, quando volessero, studiare e intendere la natura dello spirito; come se accadesse per mia colpa che taluni mostrino d'ignorare cotesta natura. Spirito vuol dire, oltre il resto: Io, riflessione, coscienza; cioè conoscenza di sè. Dunque, formiamo lo spirito. Voi volete perfezionare la logica umana, addestrare l'intelletto con l'apprendimento delle scienze matematiche e delle fisiche e naturali; volete svolgere e raffi-

(1) [Si badi alla data di questo scritto. Ora le disposizioni della cultura italiana rispetto alla filosofia sono notevolmente mutate].

nare tutte le forze e le potenze dell'anima; volete formare il volere buono, plasmare la coscienza morale. Ebbene, ricordatevi che lo spirito non è quello che è, senza il possesso e la consapevolezza di sè medesimo; perchè questa coscienza è appunto la natura sua. Se volete dunque per davvero formare lo spirito, badate che vi resta ancora da farlo conscio di tutte le energie che avete risvegliate o sviluppate e afforzate in lui; vi resta infine da farlo riflettere su di sè; ossia vi resta da insegnargli ancora la filosofia dello spirito, e però almeno la psicologia, la logica e l'etica. Mi pare, o io mi illudo, un ragionamento semplice ed evidente.

Ora il prof. Masci pensa che « quel valore formativo dello spirito, che soltanto *io* apprezzo, nello studio della logica e della filosofia in generale, quello appunto è dubbio, che si possa attribuire solo o principalmente ad esso ». Dichiara bensì di essere alieno dal negare *l'importanza del contributo*; ma, « infine, egli dice, lo spirito è una formazione naturale e sopratutto storica. E se la teoria può essere *le couronnement de l'édifice*, non è la base, nè lo scheletro solido, e molto meno il principio e la causa ».

Ma io ho chiesto la teoria come coronamento appunto, e non come base dell'edificio; non come principio, ma come fine. Ho scritto che la filosofia è il suggello della scuola secondaria; come la classe di filosofia nel vecchio ordinamento gesuitico e nel presente francese stava e sta in coda e non a capo dell'istituto secondario. D'altra parte, questo coronamento dell'edifizio non è ornamento, che possa esserci e non esserci, e l'edificio resta sempre con la sua base e col suo solido scheletro; sibbene è il tetto, senza il quale la casa, rimasta incompiuta, non solo è inabitabile, ma non resisterà a lungo alle intemperie, e crollerà con tutto il suo solido scheletro; e quella tal base non resterà coperta che di macerie. Questo tetto che protegge dalle intemperie, poniamo, l'esercizio logico della mente, che le scienze possono esse perfezionare, è la logica, per la ragione che mi porge un periodo dello stesso prof. Masci: « Come quegli che ha coscienza chiara de' propri doveri li adempie meglio che non faccia chi ne ha solo un sentimento oscuro, così chi ha chiara consapevolezza delle leggi logiche è più sicuro dell'errore, e più in grado di emendarlo, di colui che lo ignora » (*Log.* pp. 35-6). E già io avevo notato che, nei fatti dello spirito, quando si è e non si sa di essere, non si è veramente, poichè lo spirito è, in ogni suo grado, coscienza di sè. E avevo mostrato anche a

quali intemperie, a quali pericoli sia esposto lo spirito, e come psicologia e come logica e come etica, quando non è conscio di questo essere suo, quando non è anche filosofia.

Eppure, dice il prof. Masci, « la consapevolezza di sè, che i grandi filosofi possiedono, non è necessariamente superiore a quella dei grandi poeti, dei grandi fondatori di religione, dei grandi politici, dei grandi benefattori dell'umanità. La coscienza del critico non è superiore a quella dell' artista, nè l' arte poetica alla poesia, nè quindi, per la formazione di quella coscienza, la logica è superiore alla scienza ». — E se è così, in che consiste la filosofia dello spirito, e in generale, la filosofia? — Certo, la coscienza di sè dell' artista può non essere inferiore alla coscienza *di sè* del critico; perchè l' attività studiata dal critico non è l'attività critica, ma l' artistica. Ma nè credo si possa dire avere l'artista tanta coscienza della propria attività, quanta può acquistarne il critico, — che sarebbe lo stesso come voler sostenere, p. es. che il Wundt sappia tanto di psicologia quanto il più rozzo contadino, che pure esercita tutte le funzioni psicologiche da quello studiate; — nè credo che il caso della logica, e in generale, della filosofia dello spirito, sia paragonabile al caso della critica, e tanto meno dell'arte poetica. Perchè se il critico ha fuori di sè, in un certo senso, l'attività di cui egli studia i procedimenti, lo spirito invece, che costruisce la filosofia di sè stesso, non esce da sè; e accresce perciò necessariamente la propria coscienza di sè. Che, adunque, la coscienza di sè del filosofo non sia superiore alla coscienza di sè di chi non è filosofo, a me pare inconcepibile; se il filosofo non fa a meno, come non può a nessun patto, della filosofia dello spirito.

La scienza non può conferire menomamente alla formazione di tal superiore coscienza di sè, che dalla filosofia deriva, perchè l'oggetto delle scienze è offerto allo spirito, e il loro progresso non può quindi se non straniare da sè medesimo lo spirito; diminuire, non aumentare la coscienza di sè. E quando il prof. Masci dichiara d'intendere la disciplina logica, da lui attribuita allo studio della logica, quasi « freno *consapevole*, abito mentale risultante dall'uso del pensiero sorretto e diretto dalla *conoscenza* delle leggi dell' uso stesso » (1), non ammette egli

(1) Art. cit., *Rivista* cit., pag. 325.

con ciò che la logica conferisca una certa consapevolezza, che sarebbe affatto vano attendersi dalle scienze? Tale consapevolezza è essenziale o accessoria nella formazione dello spirito? Questo bisogna discutere.

« Il *nosce te ipsum* », scrive ancora il professor Masci, « è bensì principio e fine di ogni sapere; ma quella conoscenza di sè, che quel precetto comanda, oltrepassa di molto il contenuto dell'insegnamento liceale della filosofia, almeno per questo, che il soggetto non si intende da sè e per sè solo ». Se non che nè io nè alcuno mai ha domandato all'insegnamento liceale cotesto *nosce te ipsum*, che riassume in sè tutta quanta la filosofia, e presuppone quindi anche una conoscenza della natura, quel certo contenuto scientifico, da cui io ho detto indipendente la parte della filosofia che vorrei si continuasse a insegnare nel liceo. Ho spiegato nel mio libro come io intenda il *nosce te ipsum*, cui si avrebbe a restringere l' insegnamento secondario; e dentro i limiti da me indicati, credo che tutti dovrebbero convenire potersi il soggetto intendere da sè e per sè solo. Del resto, il trattato di logica, scritto dal prof. Masci appositamente per le scuole secondarie, non si propone forse di fornire una parte di tal conoscenza di sè stesso? E non si aggira esso tutto dentro lo studio del soggetto?

Conchiudendo, egli avverte che, se occorre mantenere coraggiosamente il valore del sapere per sè stesso, e respingere ogni gretto utilitarismo specialistico come regolatore della scuola secondaria, non si deve neppure disconoscere quello che ci è di ragionevole e di giusto nel concetto che il sapere deve servire anche per la vita. Se l'avvertenza è indirizzata proprio a me, ho ragione di meravigliarmene; perchè credevo sinceramente che pochi libri pedagogici in questi ultimi anni fossero usciti in Italia, dove apparisse, come nel mio, un vivo sentimento delle intime relazioni tra la scuola e la vita. Ma si può sospettare che la coscienza di sè, e sovrattutto la coscienza di sè come soggetto etico, sia un sapere vano per la vita?

E poi, bisognerebbe sempre tener presente che la scuola secondaria non prepara direttamente alla vita, essendo ordinata a introdurre nell'università; la quale non è la vita, ma una parte sola di questa; una parte importantissima: la vita scientifica. Serve questa parte al tutto? Mi par di sì; epperò, in fondo, non si può considerare quasi un sapere per sapere il sapere che nella scuola secondaria mira a compiere la formazione di quello spirito, che dovrà vivere la vita della scienza.

A respirar l'aria di certi climi non sono adatti tutti i polmoni; e veramente non tutti resistono al clima della scienza: hanno bisogno generalmente di essere rafforzati e allenati con l'igiene di quegli insegnamenti secondarii, che a tanti oggi paiono inutili. Ma allora rinunziamo ai climi dei grandi altipiani del sapere; e sarà tanto di guadagnato per la salute!

La vera cultura è stata sempre una inutilità se si guarda ai suoi effetti prossimi; ma bisogna guardar lontano, ai remoti. Essa è il solo terreno in cui può nascere e attecchire la pianta della scienza e dell'arte che non credo siano stati mai inutili. Ora, appunto, a questo unico criterio s'informa la scuola secondaria classica, la vera scuola secondaria: educare con un'appropriata cultura lo spirito per renderlo adatto alle attività superiori.

In fine, oggi in Italia tocca proprio a noi filosofi preoccuparci dell'esigenza utilitaria della scuola? Non sono forse i letterati gli avversarii del nostro insegnamento? Ora, in verità, tra inutilità e inutilità, più inutile può apparire lo studio delle lettere, specialmente greche e latine, che non quello della filosofia. Può apparire, dico; perchè io stimo anche lo studio letterario, anche il classico, essenziale alla costituzione della scuola secondaria (1). Ma chi va in cerca del sapere immediatamente utile, mi par troppo evidente che prima dovrebbe cominciare dal dar la caccia alle lettere, per passare poi alla filosofia; salvo a sostituire le une con le arti e l'altra con i mestieri o con l'agraria. Chi sa, forse in Italia ci arriveremo, se non si muta strada!

---

(1) *L'insegnamento della filos. nei licei*, pp. 119 e ss.

IV.

PROGRAMMI E LIBERTÀ

NELL'INSEGNAMENTO DI FILOSOFIA

I.

Dopo la tempesta è tornato il sereno anche per l'insegnamento della filosofia nei nostri licei; il quale, dopo tante minaccie e rabbuffi sofferti con più o meno rassegnazione, da parte delle autorità competenti, comincia a riprender fiato per la benevolenza a più riprese dimostratagli dal presente Ministro della P. I. on. Gallo (1). Si direbbe che questi non voglia lasciarsi sfuggire occasione alcuna di esprimere i proprii convincimenti intorno all'importanza e l'ufficio della filosofia nei programmi della istruzione media, quasi desiderasse distruggere fin la memoria di quanto disse e fece o cominciò a fare contro l'insegnamento di essa quel suo predecessore, che ben meritò d'esser detto l'Attila dell'istruzione (2).

Augurando pel secolo nuovo alle nostre povere scuole, che non abbiano mai più a risentire la mano di quel flagello di Dio, rallegriamoci intanto di leggere nella relazione premessa al *Disegno di legge sulle ispezioni alle Scuole secondarie e normali*, presentato dal Ministro alla Camera, il 28 novembre 1900, le seguenti dichiarazioni, di cui giova prender atto:

« Nel nuovo ispettorato entreranno i migliori provveditori agli studi, presidi, direttori, insegnanti di provato e noto valore, in modo che, se non proprio tutte le discipline, certo le fondamentali, che s' insegnano nelle scuole, sieno con giusta proporzione e distribuzione rappresentate.

« Non è il momento di scendere a minute particolarità: —

(1) Vedi la nota finale di questo scritto.

(2) Vedi la *Rassegna bibliografica* del D' Ancona, fasc. sett.-ott. 1900, p. 315.

ma mi piace qui di rilevare che uno degli insegnamenti, a parer mio vitali, *ai quali converrà dare maggiore estensione*, è quello della filosofia.

« *Urge rialzarlo dall'abbandono e dal discredito, nel quale inavvedutamente si è lasciato cadere.* I frutti della tendenza antifilosofica, diffusa, mi rincresce doverlo dire, dal Ministero nel pubblico e nelle scuole, si vedono nelle scuole stesse, dove, tra moltissimi insegnanti, *gli educatori* veri degli animi giovanili sono ben pochi, dove si opprime la memoria e non si coltiva l'intelligenza, non si purificano i sentimenti, non si affina il gusto; dove è divenuta grave impresa svolgere un tema, anche facile, con ordine, con chiarezza, con garbo. Si deplora generalmente, e più dai professori, la mancanza di idee nei nostri giovani, e intanto si bandisce dalle scuole la coltura filosofica, quella che fornisce le idee ed apre le vie a trovarne di nuove. I frutti di quella tendenza li vediamo nei lavori, nelle tesi dei laureati, che dai fatti, sien pure importanti e accuratamente raccolti, non riescono a sollevarsi al significato, allo spirito dei fatti, alle conseguenze generali, ai concetti comprensivi, insomma alla visione esatta ed alla valutazione giusta dei fenomeni naturali, e storici, o letterari. E questo è il meno... Nelle lotte sempre più violente che agitano la società contemporanea, in mezzo ad un popolo come il nostro, che si dibatte tra il clericalismo e le dottrine sovversive, noi dalle scuole mandiamo inermi e sprovvedute le nuove generazioni, prive della coscienza di uomo e di cittadino posata sopra solidi principii e convincimenti. A formarla debbono, certo, concorrere tutte le discipline, tutti gli insegnamenti, tutti gl'insegnanti; ma essa deve essere l'obbietto, lo scopo proprio del professore di filosofia ».

II.

Su per giù, quello che dicevano pochi mesi fa i professori di questa disciplina. Dunque, *maggiore estensione* all' insegnamento di essa, e *rialzarlo* dall' abbandono e dal discredito in cui s'è lasciato, anzi s'è fatto cadere! Ma per quali vie il ministro intende raggiungere cotesto scopo, che noi abbiamo propugnato e propugneremo con ardore finchè non sarà davvero raggiunto? « Comprenda, dunque, – dice la Relazione,—il nuovo ispettorato chi sorvegli e diriga l'insegnamento della filosofia ».

Il che forse potrà giovare a rialzarlo; e dico *forse* e *potrà*, perchè bisognerebbe prima creare veramente ciò che si vuole dirigere e sorvegliare (ufficio poi molto difficile e pericoloso in materia così delicata e libera come la filosofia); ma in che modo gli sarà dato maggiore estensione?

Si parla anche di *programmi particolareggiati*, che siano guida e stimolo agli insegnanti e mezzo agl' ispettori di misurare e valutare l'opera di ciascuno di essi. Se ne parla bensì in una maniera generale; anzi gli esempii addotti dei deplorevoli effetti della libertà assoluta lasciata oggi ai professori per questo riguardo, sono desunti dagli insegnamenti letterarii. Tuttavia, se di cotesti programmi se ne vorrà compilare, come parrebbe, anche per la filosofia, noi stimiamo che il rimedio rischierà di esser peggiore del male. Il ministro confessa di non avere eccessiva fiducia nei programmi; ma ricorda « che in paesi generalmente più colti del nostro, dove la tradizione de' buoni metodi è più antica, non solo vigono programmi bene particolareggiati, ma, al principio dell'anno scolastico, sono prescritti gli autori e le opere, di cui l' alunno, negli esami finali, deve provare d'aver compiuta e sicura notizia ». Tutto ciò andrà, anzi va benissimo per le lettere, per la storia e per le scienze, in cui può certo stabilirsi una certa *quantità* della materia, che deve essere insegnata. Ma in filosofia, — come abbiamo altra volta dimostrato, — un programma che scenda ai particolari, non può limitarsi al puro criterio quantitativo; e scivola inevitabilmente a giudicare della *qualità*, del merito delle singole dottrine e riesce a promulgare quella specie di sedicente filosofia, che da tanti anni i programmi francesi cercano scrupolosamente di conservare e custodire, quella bella merce della filosofia ufficiale, ossia la negazione della vera, che è libera filosofia.

III.

In tale errore cademmo anche noi nel 1867 coi programmi che il ministro Coppino fece scrivere da Augusto Conti, autore egli stesso, e per quella occasione, di una *Filosofia elementare delle scuole del Regno*. Ma, *non bis in idem!* Lasciamo a chi se ne contenta la filosofia delle scuole del regno e della repubblica; e non rinunziamo a quel poco di bene che abbiamo, pel gusto di imitare gli altri. Curioso che i francesi, dopo tanti

rivolgimenti e rivoluzioni, sian rimasti poi sempre così legati alle riduzioni della filosofia *ad usum Delphini*! Quando l'anno scorso lo scrivente mise a stampa una sua difesa del minacciato insegnamento filosofico, uno dei più liberali scrittori francesi di cose scolastiche plaudendo al concetto del libro, invitava però l'autore a confessare che non di rado le famiglie sono pur troppo ingannate dallo Stato, per colpa dei professori di filosofia, che non impartiscono quell'educazione che s'ha diritto di attendersi dallo Stato. — Empii profanatori degli animi ingenui e delle tenere menti!

La filosofia non fa male a nessuno, se è filosofia e non vano sproloquio di ciarlatani; e lo Stato ha certo il debito di provvedere affinchè nei licei non vadano ad insegnare quelli che pretendono sapere e che non sanno ciò che han da insegnare. Ma qui finisce il suo dovere, che è pure il suo diritto; e comincia il diritto della scienza, che è tale, a patto di essere autonoma.

Tutto questo sa benissimo l'on. Gallo; e non è da lui che possa temersi una menomazione qualsiasi di tale autonomia. Sicchè è piuttosto da credere che, parlando di programmi particolareggiati, egli avesse la mente solo alle lettere e alle scienze propriamente dette; alle quali questi programmi non faranno certo alcun male, se non faranno tutto quel bene ch'ei se ne ripromette. Chi non lo sa? Non il programma fa il maestro, ma il maestro fa il programma; questo è un fatto indiscutibile. Non è tuttavia da disconoscere che il maestro che sa e che non fa per sola pigrizia, potrà da tali eccitamenti essere efficacemente stimolato a fare in proporzione della propria capacità.

Ben meriterebbero di essere imitate la Francia e la Germania nell'uso di prescrivere gli autori e le opere, onde negli esami finali devono gli alunni mostrare di avere piena contezza. Il primo di quei due paesi prescrive anche gli autori filosofici; e l'on. Gallo non farebbe poco per mandare ad effetto il suo lodevolissimo proposito di rialzare il nostro insegnamento, se si risolvesse senz'altro a seguirne l'esempio. E allora sorgerebbe, è da sperare, quella biblioteca di classici filosofici, per le scuole e per le persone colte, che è *in votis*; e alla quale dovrebbero pur cominciare positivamente a pensare quanti in Italia han davvero a cuore i nostri studi e non vogliono contentarsi di più o meno platoniche e sterili apologie e antiquati προτρεπτικοί. Prima condizione del diffondersi della conoscenza dei filosofi, è che se ne renda agevole la lettura (ora impossibile quasi alla maggior parte dei nostri giovani e delle persone

colte); se pure non si crede da senno che la filosofia stia di casa proprio in certi nostri libri, scolastici e non scolastici, che sono i soli che vadano per le mani di tutti (1).

Ottima intenzione è anche quell'altra espressa dal Ministro dopo aver rilevata « l'assoluta assenza di metodo » nelle nostre scuole, dove dichiara: « la più urgente, la più utile riforma delle scuole di magistero pare a me questa: che i laureandi non sieno ammessi all'esame di laurea, se non abbiano frequentato un corso regolare di psicologia, di etica e di pedagogia ». Possano quanto prima seguire i fatti alle parole; e si guardi nella riforma non solo agli studenti della facoltà di lettere ma anche a quelli della facoltà scientifico-matematica, che aspirano all'insegnamento. Chè, quando tutti i professori dei ginnasi e dei licei avessero fatti, e un po' più seriamente che ora parte di essi non facciano, i loro studi filosofici, non v'ha dubbio che indirettamente ne verrebbe notevolmente rinvigorita quella disciplina dell'intelletto e dell'animo degli alunni, che si chiede all'opera dell'insegnante di filosofia. E allora si potrebbe fors'anche avviare quella coordinazione dei vari insegnamenti, che è il segreto della riuscita del ginnasio tedesco, e la cui assoluta mancanza è il vizio organico dei nostri licei; dove l'istituzione dei presidi fa e non può non fare così mala prova. Quella coordinazione, che è reclamata necessariamente dal principio dell' *unità dello spirito*, che, come altrove ho dimostrato, è il fondamento del fatto educativo (2).

(1) [Questo disegno, mercè la cooperazione del mio amico B. Croce, ha preso in parte ad essere attuato da me stesso nella collana di *Classici della filosofia moderna*, che si vien pubblicando per nostra cura dal valente editore Laterza di Bari. Ma occorrerebbe anche una biblioteca scolastica].

(2) Era già scritta per una rivista e anche mandata in tipografia questa breve nota, quando il *Bollettino Ufficiale della P. I.*, del 10 gennaio 1902 pubblicò un Discorso pronunciato dal Ministro Gallo, nella discussione generale del bilancio, l'11 dicembre 1900: dove si prometteva un disegno di legge sulla istruzione secondaria, il quale avrebbe portato un aumento di orario e un'estensione del programma per l'insegnamento di filosofia.

[Ma poco dopo il ministero, a cui il Gallo apparteneva, cadde; e i buoni propositi di quel ministro non ebbero più effetto. E questo scritterello, come non più opportuno, non fu più pubblicato. Il GALLO poi pubblicò uno scritto notevole su *La riforma della istruzione secondaria e il Disegno di legge del min. Orlando*, nella *N. Antologia* del 1. luglio 1904].

V.

NUOVE MINACCE ALLA LIBERTÀ

E ALLA FILOSOFIA NELL'INSEGNAMENTO LICEALE.

I.

Dopo la riforma apportata testè all'insegnamento del greco e della matematica (1), se ne annunzia un'altra per la filosofia. Si sfronderebbero, si dice, i programmi, si porterebbe uniformità di mètodo in tutte le scuole, e s'abolirebbe lo studio dell'etica, lasciando solo quello della psicologia e della logica.

Lasciamo stare gli sfrondamenti ai programmi, i quali ora non esistono se non in questa semplice forma: *Elementi di psicologia*; *elementi ed esercizi di logica*; ed *elementi di etica*; dove non vedo proprio le fronde che si dovrebbero tagliare. Si vuol dire, forse, che si uscirà da questa indeterminatezza per stabilire precisamente gli stretti confini dentro i quali occorre mantenere l'insegnamento liceale? Ma, in verità, non so comprendere come possa nascere il sospetto (salvo che non si conosca affatto il presente ordinamento de' nostri licei) che ora, senza i confini presignati, l'insegnante di filosofia possa spaziare largamente in quelle due ore di lezione per settimana, che fa in ogni classe, quando le vacanze e gli esami straordinari e gli ordinari (ora specialmente che il regolamento ne richiede per parecchi giorni a ogni fin di trimestre) gli permettano di farle. I programmi finora hanno detto discretamente: elementi; ma il fatto purtroppo è stato che, malgrado tutto il buon volere, non s'è mai potuto andare oltre gli elementi degli elementi. Vero è che, a vedere certi indigesti volumoni, mandati in giro come

(1) [Col Decreto del ministro Orlando, dell'11 novembre 1904].

possibili testi per il liceo, e adottati infatti in molti licei, c' è da giurare che si voglia dar fondo, bene o male, a tutta la psicologia, a tutta la logica e a tutta l'etica, già in questo primo grado dell'insegnamento filosofico. Ma è pur vero che chi scrive di questi libri per solito non appartiene all'insegnamento liceale, e non si mostra perfettamente consapevole delle esigenze imprescindibili di questa scuola. Ed è vero altresì che, quando si fossero emanati questi programmi ben descritti e ben circoscritti, che sono stati annunziati, quegl' insegnanti che ora adottano tali libri, continuerebbero ad adottarli lo stesso, scusandosi con l' adagio (così a proposito!) che nel più c'è il meno. Giacchè non sarà mai il programma che farà il maestro. E non può dirsi davvero maestro di filosofia chi creda giovevole, opportuno o possibile l'uso di libri siffatti.

Ma non è la strettezza o larghezza dei programmi che può impensierire quanti hanno a cuore l'insegnamento della filosofia ne' licei. Quello che impensierisce è il programma; dico il vero e proprio programma, determinazione specifica, particolare, concreta del contenuto dell' insegnamento che bisogna impartire. Impensierisce quella tale *uniformità di metodo* in cui si fa consistere appunto il fine della nuova riforma.

Programma e uniformità di metodo saranno due belle cose per altre materie d'insegnamento; ma per la filosofia sono la morte. Lo stesso contenuto della filosofia varia col variare delle dottrine e degl' indirizzi, al punto che per un filosofo può essere psicologia ciò che non è affatto psicologia per un altro. E dicasi altrettanto, su per giù, della logica e dell'etica. E poichè un programma dovrà scegliere tra le dottrine e gl'indirizzi divergenti, e dovrà dire, per esempio, se si ha da insegnare psicofisica e psicometria, se si ha da mandare innanzi all'etica una psicologia *morale*, come dicono, o una metafisica generale, o una metafisica generale e una filosofia dello spirito, accadrà inevitabilmente che non tutti gl'insegnanti che abbiano una coscienza filosofica (e, se non l'hanno, non abbiate fiducia, ripeto, nei vostri programmi) potranno insegnare secondo la loro coscienza, non tutti, cioè, potranno insegnare quello che sanno, e in cui consiste propriamente la determinazione della loro coscienza. Sicchè o insegneranno quello che non sanno (non sapere, che non è detto sia sempre un male) o al programma si atterranno per criticarlo e scalzarlo, opponendosi allo spirito da cui fu dettato, e perciò annullandolo. Alternativa di cui sarebbe certo preferibile la seconda soluzione, benchè tutt'altro che mo-

ralmente bella e pedagogicamente conveniente, ma che, ad ogni modo, non è essa stessa desiderabile da chi provvede alla riforma della scuola, e deve ritenere questa riforma utile insieme e possibile. Giacchè, se si avessero a fare i programmi magari perchè non fossero osservati, mi pare che sarebbe inutile farli, e peggio che inutile spendere i quattrini per la commissione che li preparasse. O si vorrà dire che non importa che gl'insegnanti di filosofia abbiano una coscienza filosofica? Ma allora bisognerebbe avere un po' di coraggio e dare un calcio, nei licei, a questa filosofia, e non ad essa soltanto; perchè, in verità, in questo caso non si tratta del solo interesse della filosofia, ma della coscienza dell'uomo, senza di cui non s'insegna la filosofia, e non s'insegna niente.

Uniformità di metodo! Ma il metodo non è una casacca adattabile ad ogni dosso. Tale dottrina, tal metodo. Ogni dottrina genera essa il suo metodo adeguato. E chi impone il metodo impone la dottrina, con quella desiderabile conseguenza che s'è visto. Le esigenze teoriche dei programmi e dei metodi uniformi sono note. E una di esse è incontestabilmente vera, cioè che la verità è una, e quindi una è la vera filosofia, uno il programma vero, uno il vero metodo. Se non che questa è teoria, è filosofia. E la filosofia presuppone la vita, e perciò non può essere la legge della vita. Il fatto è che cento filosofi conviventi nel medesimo paese e nel medesimo tempo (ardita ipotesi, non è vero?) hanno cento dottrine diverse; e, se ognuno di essi può teoricamente (cioè appunto nell'àmbito della sua filosofia), anzi deve, anzi non può non credere di essere egli solo nel vero e tutti gli altri novantanove nel falso, praticamente (ridiscendendo dalla filosofia nella vita) non può, senza grave offesa alla coscienza altrui, e quindi alla propria, imporre agli altri la propria dottrina o, meglio, la professione della propria dottrina. I programmi non sono costruzioni meramente teoriche; ma implicano relazioni etiche gravi, di cui bisogna molto preoccuparsi.

Io non sono fautore di quella libertà anarchica, che taluno vorrebbe negli studi; e l'ho combattuta sempre come ho potuto. Ma ritengo sacra la coscienza d'ogni maestro, che sia un maestro; e in filosofia non credo che l'unità, che è della verità, possa derivare d'altronde che dalla filosofia stessa, dallo sforzo stesso, autonomo, della coscienza, che la critica potrà agitare e sospingere, non un programma,

Ma la novità maggiore della minacciata riforma è l'aboli-

zione dell'insegnamento di etica. Certo, sarebbe vano pretendere in questo insegnamento elementare un pizzico d'ogni parte dell'enciclopedia filosofica. E già quel che più preme è di destare, con una o con un'altra parte di essa, nelle giovani menti il pungolo dei problemi filosofici; il bisogno d'una coscienza più alta, che non sia quella onde l'uomo comune guarda sè e il mondo. Ma non perciò si vede l'opportunità di togliere dal programma liceale l'una o l'altra delle tre parti, che ora lo costituiscono. Tolta una parte, potrete rafforzare le altre due? Un po' di esperienza e molta riflessione mi hanno convinto che un rinvigorimento dell'insegnamento filosofico non è possibile senza una riforma generale di tutti i programmi del liceo. La debolezza presente di cotesto insegnamento non dipende da ciò che ora, in un solo anno, bisogna esaurire lo studio di tutta una parte del programma filosofico. Giacchè le tre parti non sono scisse e separate l'una dall'altra in modo che una di esse non sia anche le altre due, e che la psicologia non si continui in qualche modo a studiare anche nel secondo anno del liceo, quando si studia la logica, e anche nel terzo, quando si studia l'etica. Il sapere filosofico è sempre uno, ed è tutto in ogni sua parte. Il vero inconveniente oggi è che chi insegna, diciamo così, la filosofia, non si trova co' suoi alunni se non due volte per settimana, un'ora per volta: tempo troppo esiguo perchè possa formarsi nella scuola quella comunione spirituale, che è la condizione indispensabile e il principio unico di ogni efficacia educativa. Non è il programma, dunque, che bisogna diminuire, ma è l'orario che bisogna aumentare. Il che richiede una modificazione degli altri orari, e quindi degli altri programmi simultanei, poichè non c'è nessuno disposto ad accettare un aumento del numero complessivo delle ore di scuola assegnate presentemente agli alunni del liceo.

Per altro, quando si credesse opportuno e conferisse davvero a una riforma possibile ed utile la sottrazione d'una delle tre parti presenti del programma filosofico, perchè la condanna dovrebbe cadere proprio su l'etica? Sarebbe proprio questa la via da battere? Forse nessuno più degli stessi maestri di filosofia è in grado di rispondere a tale domanda, e dire se appunto l'etica deve sacrificarsi, ove un sacrificio sia necessario. A me la stessa scuola insegna che non è solo il maggiore sviluppo spirituale dei giovani che permette oggi nel terzo anno del liceo una maggiore intimità del mio spirito con quello degli scolari; ma è per grandissima parte l'interesse vivo che i problemi mo-

rali destano nell'anima giovanile, alla vigilia quasi della vita pratica; interesse incomparabilmente superiore a quello che si riesce a suscitare per quella disciplina estremamente astratta, che è la logica, e per quella estremamente complicata e delicata, che è la psicologia. Vedo nella scuola che la filosofia morale è una naturale e quasi spontanea continuazione di una riflessione già iniziata e progredita, da sè medesima, nella coscienza giovanile; mentre tanta è la fatica che occorre a fissare le menti ancora *corpulente* sull'oggetto preciso della logica, o a strapparle con la psicologia dal comune concetto della esteriorità delle cose per mostrar loro tutto il valore dell'attività costruttiva della psiche.

Da cio non voglio conchiudere che si deve lasciar l'etica e togliere la logica o la psicologia. Ora non propongo riforme, ma discuto quelle che altri propone, se già non dispone. Voglio dire, soltanto, che sarebbe errore grave procedere a cuor leggiero a una qualsiasi riforma dell'insegnamento filosofico, cominciando dal troncarne il ramo più verde e più promettente. E non dubito che i primi a protestare il loro malcontento sarebbero i giovani.

M'immagino la ragione che si vorrà addurre. Si dirà al solito, che un po' di logica fa bene a tutti, perchè sapere ragionar bene è il primo requisito d'ogni persona colta; laddove, se importa anche, e più, agire da galantuomo, non è l'etica che fa il galantuomo; che anzi il filosofare sulla morale è pericoloso, come per la religione positiva il discuterne i dommi. E contro questo principio, francamente, non ho che dire; perchè non potrei presumere di dissuadere con poche parole chi crede ancora che la logica insegni a ragionare, e che l'etica, per sè stessa, possa fare un galantuomo d'un birbante, o viceversa. Che gioverebbe ricordare che noi operiamo come *siamo*, e non come *pensiamo*, e che il nostro essere dipende da tutta la nostra vita, di cui la consuetudine col maestro di etica non è nè può essere se non un'infinitesima parte? Che gioverebbe ricordare che la filosofia morale presuppone la coscienza morale, come la psicologia i fatti psichici, la chimica i corpi chimici, e ogni scienza il suo oggetto? — Ma la riflessione critica corrode la coscienza, v'insinua il dubbio, riesce spesso a gittarvi lo scetticismo, e svigorisce sempre la fibra morale. — E non è vero: niente di più salutare all'anima, niente di più edificante e corroborante che lo studio e la visione diretta della sua essenza morale. La meditazione dei problemi etici, a qualunque soluzione si perven-

ga, è il più efficace spettacolo morale. Giacchè, se l'esempio del bene è il miglior mezzo di ammaestramento morale, qual esempio più perfetto dell'idea stessa della coscienza morale? Si ricordi l'entusiasmo di E. Kant al pensiero del dovere. Bacone, si suol dire, fu un grande filosofo, e non fu l'uomo ideale. Ma è pur significativo che si citi sempre questo nome; e nessuno, d'altra parte, s'è mai chiesto, che cosa sarebbe stato moralmente Bacone, se non fosse stato quel filosofo. Non è la filosofia che fa l'uomo, dico l'uomo della vita, economico ed etico: ma certo da nessuna cognizione può derivare più conforto morale all'anima, che dal sacro *nosce te ipsum*.

E poi, la critica della coscienza morale non incomincia con la filosofia, ma è nell'aria del nostro tempo. Gli attriti della vita pratica, la propaganda dei partiti, le strette dei problemi economici oggi schiantano e mettono in forse nella coscienza giovanile ogni più radicato principio di condotta. Pur ieri tutti si meravigliavano che gli stessi maestri della cultura insorgessero contro lo Stato. Ma che è lo Stato? Chi lo dice a questi maestri? Nelle università essi non ricevono nessuna cultura morale. E chi potrà mai dirlo ai futuri maestri, se chiudete anche questo spiraglio di luce che è l'insegnamento dell'etica nei licei? Nè si vede, del resto, che quelli che si sono meravigliati e hanno rimproverato, mostrassero di sapere e sentire tutta la dignità morale dello Stato.

O vorremo rimettercene al parroco? Noi siamo proprio a questo: che senza la sanzione religiosa non sentiamo, se non a parole, la maestà del dovere; e un insegnamento filosofico di morale ci par di troppo. Ma è sperabile che si vorrà rifletterci bene, prima di dare quest'altro colpo alla nostra scuola classica, dalla quale la furia dei regolamenti, degli esami, delle grammatiche, delle storie genealogiche, delle minutaglie interminabili delle scienze naturali e da qualche anno anche l'inquietudine dei maestri han messo in fuga ogni amore, ogni fede, ogni idealità.

VI.

L'UNITÀ DELLA SCUOLA MEDIA

E LA LIBERTÀ DEGLI STUDI.

Dalla *Rivista filosofica* diretta dal Prof. Carlo Cantoni, marzo-aprile 1902.

I.

Fin dal 1884 Aristide Gabelli, in una *Relazione sull'istruzione classica*, veniva alla conclusione, che, essendo enormemente cresciuto il numero degli studiosi, sorgesse di necessità il concetto della ***scuola molteplice, richiesta a tante attitudini diverse.*** « La prima distinzione, egli diceva, già da tempo ammessa, tra la scuola classica e la reale o tecnica, che intacca il principio della scuola educativa comune, non è che il cominciamento di un nuovo indirizzo, che potremmo formulare: ***preparazione degli alunni a quegli studi ed a quegli esercizi, in cui saranno occupati nella loro vita*** » (1).

Ma dall'84 a questa parte non pare che il concetto del Gabelli abbia fatto in Italia molto cammino verso la pratica attuazione; e dopo diciassette anni siamo ancora alla semplice bipartizione della scuola media in classica e tecnica. Solo da poco s'è cominciato a parlare di urgenti riforme, che spezzino cotesta uniformità, e adattino la scuola secondaria alle esigenze diverse delle singole carriere, alle quali essa prepara, e alle diverse attitudini dei singoli individui, che vi concorrono. Il professore Michele Kerbaker pubblicò nel 1899 alcune *Osservazioni sul riordinamento dell'istruzione secondaria* (2) per dimostrare la necessità di questo genere di riforme; e il suo opuscolo ebbe

(1) Citato dal prof. MICHELE KERBAKER nell'opuscolo appresso menzionato.

(2) Napoli, Tip. della R. Università (Estr. dal *Rendiconto* dell'Accademia di archeologia, lettere e belle arti; giugno-dicembre 1898).

la meritata fortuna di attirare l'attenzione di molti e di essere largamente discusso.

La sua tesi era veramente rivoluzionaria e la più radicale che fosse mai sostenuta dai propugnatori d'una riforma *ab imis* del nostro ordinamento scolastico; e sebbene preceduta dalla critica, spesso sarcastica, di ogni apriorismo, non era suffragata nemmeno dall'esempio di alcuna nazione straniera o di un qualsiasi esperimento passato. Escludere il sistema della scuola unica, e ogni altro sistema di scuola bipartita o tripartita, *artificiale ed arbitrario non altrimenti che le dicotomie e tricotomie cosmologiche, enciclopediche* ecc.; e venire quindi al « sistema delle molte e diverse scuole, che costituiscono la scuola secondaria (1) ». La quale dovrebbe essere un riconoscimento della libertà di apprendere (*Lehrfreiheit*) applicata via via e con sempre maggiore larghezza all' istruzione secondaria. In cotesta scuola, infatti, lo studioso sarebbe libero di coltivare gli studi letterari o gli scientifici, o gli uni e gli altri insieme, *secondo che meglio gli aggrada e profitta* (2). In essa verrebbe a conciliarsi quella stridente contraddizione, che travaglia il presente problema della scuola media, tra la riconosciuta convenienza di semplificare e risecare l'enciclopedia della istruzione secondaria e quella, non meno evidente, di non menomarla per niente, anzi di arricchirla e completarla con altri insegnamenti di utilità incontestabile. L' istruzione sarebbe naturalmente indirizzata a quei fini diversi, cui può essere rivolta l'attività studiosa degli scolari. S'insegnerebbe tutto quello che può far parte della istruzione giovanile, *non però tutto a tutti, ma ogni cosa ripartita per le diverse scuole.*

E come ripartire? Il prof. Kerbaker dice: « Poichè è impossibile tener conto in un regolamento delle tante e diverse vocazioni dei giovani, e divisare a priori, per quanta sia l'arte combinatoria dei regolamentaristi, certe numerate sezioni e sottosezioni scolastiche, che a tali vocazioni corrispondano, assegnando a ciascuna i suoi corsi obbligatori, non resta altro partito che quello di lasciare agli studiosi la libertà di scegliere, col consiglio delle persone da cui sono diretti, quegli studi e quei corsi che loro maggiormente convengono »; e aver fede in

(1) *Op. cit.*, p. 76.
(2) *Op. cit.*, p. 54.

quella « iniziativa e previdenza individuale (*Self-help*) che si svolge naturalmente in virtù della libera concorrenza, quando questa è debitamente invigilata dalla legge statuale » (1). Il concetto della scuola unica sa al prof. Kerbaker di platonico e utopistico. Gli par figlio di quell'idealismo pedagogico, di cui fu insigne rappresentante il Rousseau, e che si prefigge di educare foggiando l'animo e il carattere dell'educando secondo un tipo prestabilito. Ricorda quell'osservazione del Capponi sull'Emilio, che non ha padre, nè madre, nè famiglia, nè città, nè stato, non è nè povero, nè ricco, non si sa di che religione sia, in qual mondo viva, in quale si appresti a vivere; e dal Rousseau si appella al Goethe, del quale cita alcuni aforismi pedagogici, tolti dall'*Alunnato di Guglielmo Meister* (2), romanzo che pare scritto in opposizione all'*Emilio*, informato, com'è, allo spirito del più sano realismo. Occorre conformare l'educazione alla natura, studiando attentamente e svolgendo nel modo più adatto ed efficace le speciali attitudini dei singoli individui. Quindi massima libertà e specificazione di studi; *scuola molteplice,* nel significato più ampio del termine.

(1) *Op. cit.*, pag. 40.

(2) E perchè oltre i *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1794-96) non citare anche i *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1821-29) la cui *pädagogische Provinz* contiene tutta la parte principale del pensiero pedagogico goethiano? Il succo del quale consiste nella subordinazione di ciò che egli dice *Zufall des Lebens* (gli accidenti della vita) allo *Schicksal des Lebens* (l'innata predisposizione individuale); per cui tutta l'educazione deve mirare allo sviluppo delle speciali attitudini native onde ogni individuo è dotato: *costruire* egli dice, *dal di dentro al di fuori.* Vedi l'art. di G. SEGRÈ nel *Dizionario illustrato di pedagogia,* pubbl. dai proff. Credaro e Martinazzoli, II, 134 e seg. Ma bisogna notare che questo assoluto rispetto della individualità nell'educando non è se non l'erronea esagerazione d'un principio verissimo proclamato dallo stesso Rousseau e per effetto della sua influenza diffuso in Germania dai Filantropi, e dal Kant applicato all'etica a tempo del Goethe: il principio dell'autonomia dell'educando. Vedi, qui addietro, la mia memoria *Del concetto scientifico della Pedagogia* p. 29 e seg. Cfr. *Èmile,* Paris, Didot, 1808, I, 234-5, 237, 244; II, 12, 30. Circa le relazioni del Kant col Rousseau, vedi l'art. di D. NOLEN, *Les maitres de Kant*: *Kant e Rousseau* in *Revue philos.* del RIBOT, vol. IX, 1880 pp. 270-98; lo scritto di F. H. von STEIN, *Rousseau and Kant* nella *Deutsche Rundschau* del 1888, vol. 56° e gli studi dell'HOFFDING, *Rousseaus Einfluss auf die definitive Form der kantischen Ethik* nel 2° e nel 3° vol. dei *Kantstudien.*

Io non mi fermerò a rilevare come il principio, da cui muove il prof. Kerbaker, resterebbe in fatto negato dal sistema di esami che egli stesso in fine propone, come correttivo di disciplina scolastica necessario alla libertà di studio. Egli infatti, pur dichiarando impossibili nella sua scuola molteplice gli esami finali e complessivi sopra un programma prestabilito, comune ed obbligatorio per l'universalità degli scolari, sostiene che ad essi dovrebbero essere sostituiti « esami singoli, distinti per materie, *e quali e quanti* saranno richiesti per l'ammissione ad un corso ulteriore di studi, oppure a tale o tal altro esercizio professionale » (p. 54). Nè rimane nel vago e nel generico; ma discende specificando a notare « che codesti esami speciali di ammissione non si debbono intendere circoscritti a tale o tal altra disciplina, ma estesi, con discrezione, a quel vario sapere che meglio si conviene a questo o quel ramo di studi superiori ».

Quindi, programmi.— È vero che s'affretta ad affermare che « il programma fisso e stereotipato dei soliti regolamenti è una specie di *apriorismo* scientifico applicato alla disciplina scolastica » (1); ma, più in là, all'obbiezione che i giovani, pur avendo prefissa una meta ai loro studi, non saprebbero qual via tenere per raggiungerla, non può altrimenti rispondere, se non proponendo che « la legge scolastica, coi programmi degli esami di ammissione, *presenterà loro tracciato l'itinerario e cioè, la diramazione dei diversi alunnati* » (2). Ora, tracciare un itinerario, ossia (bisogna pur dirlo) descrivere un programma, è forse possibile *a posteriori* e a fatti compiuti? O è possibile senza in mente un concetto, un ideale, un tipo di una data preparazione, ordinata a una determinata carriera? E per questa via non si ricasca nell' idealismo pedagogico e nella speculazione platonica?

Si direbbe che il Kerbaker non abbia il coraggio di cavare dal suo principio le logiche conseguenze; ma il vero è, che quel principio urta di fatto contro le logiche e però reali conseguenze di un più esatto e prudente principio. La libertà degli studi, intesa nel senso della conformità di questi alle attitudini individuali, importa necessariamente la negazione d'ogni e qualsiasi programma; importa la negazione d'ogni concetto pedago-

(1) Op. cit., pag. 55-6.
(2) Op. cit., pag. 59.

gico relativo alla preparazione occorrente ad ogni maniera, in generale, o ad ogni speciale maniera di studi; e però fors'anco la negazione di ogni pedagogia, di ogni direzione, di ogni legge; negazione, che se non è anarchia, poco ci manca.

Ma tralasciamo pure le conseguenze rigorose del principio, e guardiamo a questo, che si presenta con un nome che è un'insegna e una bandiera, e quasi direi una dimostrazione: la libertà; la libertà di apprendere proporzionata alle attitudini individuali e all'aggradimento così degli studiosi come delle loro famiglie o di chi altro sia al caso di consigliarli o guidarli nei primi passi.

II.

Cotesto principio è stato contemporaneamente difeso fra noi in un notevole scritto del prof. Alfredo Piazzi, cultore distinto di studi pedagogici (1). Il quale cominciava anche lui reclamando « una maggiore libertà nell'ordinamento e nella vita interiore delle nostre scuole medie, in guisa che all'individuo, *sia che apprenda sia che insegni*, venga concessa la più larga possibile esplicazione delle proprie attitudini, da cui derivi un sentimento di più viva fiducia in sè e nell'opera propria, e un notevole accrescimento del vantaggio sociale (2) ».

Egli adunque non facevasi soltanto a rivendicare la libertà di apprendere, ma anche la libertà d' insegnare. Di quest' ultima non è il caso ora di discorrere; e già il professore Piazzi la vorrebbe concessa così gradualmente e con tali cautele, che, in quanto ad essa, io posso dire d'essere in sostanza d'accordo con lui. Giacchè in conclusione ei vuol libero l'insegnante perfettamente consapevole dell'ufficio suo; ossia, sottratto all'indifferenza dell'arbitrio e sottoposto invece alla precisa determinazione della scienza, che è lo spirito stesso.

Per ciò, in ultimo, che si riferisce alla libertà d'apprendere, il pensiero del Piazzi coincide con quello del Kerbaker. Così egli osserva che l'ordinamento esteriore delle nostre scuole medie contrasta al principio di *rispettare e secondare l'individualità di chi*

(1) Vedi i suoi articoli *Libertà o uniformità nelle scuole medie?*, pubblicati nella *Rivista filosofica*, an. 1899, vol. 1°.

(2) Ivi p. 77.

apprende (1); e combatte quindi l'uniformità; alla quale vorrebbe sostituita quella varietà di scuole, nella quale ciascuno potesse trovare il fatto suo, e sarebbe a tempo instaurata quella libertà, che in un avvenire non lontano il prof. Piazzi è certo che sarà nelle università una cosa compiuta (2). A lui pertanto parrebbe opportuno che lo Stato apprestasse « parecchi tipi di scuole, ognuno dei quali avesse una sua determinata *allure*; e poi non usasse alcuna costrizione, mediante speciali diritti ad esse conferiti, affinchè tali giovani avessero ad accedere all'una piuttosto che all'altra. Invece egli dovrebbe dire: ecco diverse scuole in cui s'insegna questo e quest'altro; voi avrete i vostri fini, che io non voglio nè conoscere nè indagare; voi vorrete esser medico, voi avvocato, voi professore, voi ingegnere (3); ebbene, *seguite la strada che più v'accomoda, e che credete più adatta per la preparazione agli studi universitari....* Tra questi vari tipi di scuole converrebbe anche stabilire molta comodità di passaggi,

(1) Ivi, p. 197.

(2) Intanto il ministro Nasi redige un nuovo Regolamento Universitario, in cui è fatto obbligo allo studente di sostenère alla fine dell'anno scolastico gli esami sulle materie a cui s'è inscritto; e si dispone che ei non potrà essere ammesso al corso successivo, se non supera nelle due sessioni le prove, che devono versare su tutta la materia indicata in uno speciale programma compilato al principio delle lezioni dalla facoltà, anche se il professore non ha potuto svolgerne che una sola parte. E non mi pare un passo verso la vagheggiata libertà! [Un passo invece è stato fatto realmente cogli ultimi Regolamenti di facoltà del Boselli (1906), in cui si concede agli studenti di scegliere un certo numero delle loro materie di studio in un elenco stabilito dalle singole Facoltà. Ma questa riforma, che spetterebbe alle Facoltà di eseguire lealmente e proficuamente, non contrasta il principio da me propugnato. Intorno alla libertà di studio nelle università v. uno scritto notevolissimo di G. Volpe, *Insegn. super. d. storia e rif. univers.* nella *Critica*, 1907, V, 484-95].

(3) Di qui parrebbe che l'autore voglia 4 specie di scuole medie. Ma in questo scritto ei non determina veramente nè quante nè quali dovrebbero essere; e in uno scritto di poco posteriore *A proposito di una recente pubblicazione pedagogica del prof. M. Kerbaker* (vedi nella stessa *Rivista* del Cantoni del 1899, II, 289 parla di « tre ordini di scuole: una scuola d'impronta prettamente classica; una scuola classico-moderna,... e l'istituto tecnico con carattere professionale e ad ogni modo con indirizzo più pratico, anche in quanto serve di preparazione all'Università ». [Ma vedi, qui appresso, lo scritto *Libertà ed eclettismo nella scuola media*].

in guisa che con qualche esame suppletorio, strettamente necessario, si potesse dall'uno entrar nell'altro » (1).

In tutti i modi, adunque, « che la scuola riesca nel suo complesso, assai meno uniforme che oggi non sia; che essa, pur servendo ai fini generali, sia altresì più rispettosa verso la peculiare natura di ciascheduno (2) ». È, come si vede, lo stesso principio del prof. Kerbaker; un principio che ha avuto molta fortuna nella ormai vecchia questione universitaria.

Nè è da meravigliarsi se uno dei più antichi e valorosi campioni di questa, sostenitore tenace della libertà di studio negl'istituti superiori, il sen. Carlo Cantoni, si dichiarasse testè risolutamente favorevole a cotesto principio, a proposito della contraria opinione espressa dallo scrivente in una sua difesa dell'insegnamento filosofico nei licei (3). Chi non ricorda i suoi scritti su *La questione universitaria* (4) e su *La riforma universitaria* (5)? Il suo discorso su *La facoltà di lettere e filosofia nei suoi rapporti coll' educazione scientifica e nazionale* (1880) e i suoi articoli sui *Professori e studenti nelle Università italiane e nelle tedesche* (6) e sull' *Unione e libertà degli studi nelle nostre*

(1) Ivi, p. 200.

(2) Ivi, p. 317.

(3) Vedi il suo art. *Pro Philosophia* nella *Rivista filosofica* del 1901 IV, 129-30; e il mio vol. *L'insegnamento della filos. nei Licei*, Milano-Palermo Sandron, 1900, pag. 164.

(4) Milano, Brigola, 1874.

(5) Nella *N. Antologia* del 15 marzo e del 15 aprile 1881.

(6) Nella *N. Antologia* del 1887. Vanno anche ricordati i suoi discorsi rettorali per l'inaugurazione degli studi nell'Università di Pavia negli anni 1882-83 e 1883-84, come anche le *Parole intorno alla recente agitazione sorta nell'Università romana*, pron. in Senato nella tornata del 23 marzo 1901 (Roma, Forzani, 1901). — Vorrei di sfuggita osservare che anche il Cantoni per le università, come il Kerbaker per i ginnasi e i licei, quando dalla sfera dei principii astratti scende nel campo dei fatti e delle proposte concrete è costretto a contraddire a quei principii e a negare quella libertà che ha teoricamente invocata e propugnata. Infatti, egli vuole bensì che lo studente sia libero d'iscriversi ai corsi che gli piaccia di scegliere, ma vuole altresì che alla fine prenda un esame rigoroso e compiuto sopra una data materia o sopra un dato gruppo di materie, il quale sia assolutamente indispensabile per il culto di una scienza o per l' esercizio d' una data professione, e inoltre due altri esami sopra materie complementari o sussidiarie (*N. Ant.*, 15 apr. 1881, p. 607). Ora questo sistema, pare a me, sarebbe

Università? Egli non poteva non andare d'accordo col Kerbaker e col Piazzi; e però ammoniva: « Noi non dobbiamo dimenticare che il fine principale, il quale deve informare l'ordinamento dell'istruzione secondaria, è che la mente dei giovani aspiranti all'istruzione superiore e quindi alle professioni liberali, si renda atta ad una riflessione e ad una critica seria e ponderata, ad uno studio e ad un'indagine scientifica; che tali giovani sappiano non solo comprendere il pensiero altrui, ma pensare e ragionare da sè ed esporre i proprii pensieri in forma chiara ed efficace ». Ora, egli dice, « *qualunque sia la via*, colla quale un giovane potrà arrivare a ciò, *sarà per lui buona* »; e continua: « Naturalmente a quell'attitudine dovrà aggiungersi un certo corredo di cognizioni positive, letterarie scientifiche e storiche, senza delle quali del resto quell'attitudine stessa mal potrebbe acquistarsi. Ma anche queste cognizioni positive non dovranno essere le medesime per tutti. Cotesta uniformità imposta a tutti quelli che vanno all' università è, a parer nostro, un gravissimo difetto del nostro ordinamento scolastico; e sono quindi da lodarsi quei paesi che vanno abbandonando un tal sistema; poichè, lasciando ai giovani una certa libertà di scelta nei loro studi, ottengono con maggior sicurezza e facilità lo scopo più essenziale dell'insegnamento ».

Anche il Cantoni, dunque, anzi egli prima degli altri, per la libertà, contro l'unità e uniformità della scuola media!

III.

Ora, io ritengo che anche questa, come tutte le questioni pedagogiche, non si possa risolvere in modo definitivo o legittimo se non si ponga nei precisi termini filosofici, e non si mettano insieme da parte quelle osservazioni, per quanto assennate e sagaci, che si riferiscono al conveniente e al probabile, per quanto fondate più o meno evidentemente sulla comune esperienza; se non

la correzione, non il contrapposto del sistema vigente dei corsi obbligatori. Potrebbe, per l'una o per l'altra facoltà, variare il numero di questi; ma quell' esame, fondato sul presupposto della organica connessione di certi rami dello scibile, porterebbe necessariamente alla obbligatorietà di certi corsi determinati. — Egli è che non vi ha libertà fuori dello spirito e delle leggi dello spirito.

si abbandoni il campo dell'opinabile, dove tutte le tesi e tutti i principii possono esser difesi e contrastati, e non si entri nel campo razionale dei concetti, che stringono le menti con quella forza che è propria della scienza, e legano con quella catena che è l'organismo logico delle conoscenze rigorosamente determinate. Perchè è mio fermo convincimento, che tutti i problemi di quella pretesa pedagogia, che vanta la propria indipendenza dai sistemi filosofici, ove siano elaborati dalla adeguata riflessione, corrispondano ad altrettanti problemi, che nella filosofia hanno la lor sede scientifica e quindi la possibilità d'una irrefutabile soluzione.

Prima tuttavia di tentare una discussione rigorosa della questione della unità o molteplicità della scuola media, di cui ci occupiamo, poichè suole in generale aggradirsi la notizia delle opinioni difese dagli scrittori di grido, e per non darmi l'aria di rimettere in discussione un problema già risoluto, mi piace anche questa volta riferire le belle considerazioni fatte al proposito nostro da quell'acuto e lucido pensatore che è Emilio Boutroux, innanzi alla Commissione d'inchiesta sull'istruzione secondaria, pel Parlamento francese, nello stesso anno 1899 in cui sono comparsi gli scritti del Kerbaker e del Piazzi.

Il Boutroux, comincia col notare, che il senso della legge, dell'ordine inviolabile, del rispetto dei regolamenti e delle tradizioni, della cooperazione disciplinata per un fine preciso e obbligatorio, va sempre più scemando nei licei francesi (e non va certo crescendo nei nostri); e l'individuo è sempre meno garentito contro la propria inesperienza, i proprii errori o le proprie fantasie dalla forza della tradizione, dalla vigilanza e dall'autorità di chi dirige e dalla riconosciuta inviolabilità dei regolamenti, sì che pare talvolta che si sogni un regime in cui, con maestri e scolari perfetti, non si dovrebbe far altro che concedere libertà assoluta per tutti.

« Donde procede questo stato di cose? — si chiede il Boutroux. — Da un chimerico ottimismo, dicono gli uni; da un rilassamento generale, dicono gli altri. Io ci vedo una terza causa, cioè l'effetto di un principio, che è bensì assai seducente, ma anche assai pericoloso, e si fa ogni giorno più strada nelle menti.

« Una volta si credeva che l'educazione avesse il fine di conformare gl'individui al tipo ideale dell'umanità e di preparare alla patria gli uomini di cui essa ha bisogno. Oggi la massima preoccupazione è quella di soddisfare i gusti e i desiderii degl'individui. Lo Stato ripone il suo ufficio nell'apprestamento

dei mezzi, che permetteranno a ciascuno di coltivare il proprio spirito *secondo ciò che egli considera come proprie attitudini e sue speciali preferenze*. Giusta questo principio, invece d'imporre puramente e semplicemente alla gioventù gli studi che si reputano necessari, si concede e si estende più che sia possibile la facoltà agli alunni, di scegliere tra le diverse discipline che sono loro offerte. Si vorrebbe che a ogni passo potessero mutar direzione, se paia loro d'aver battuto falsa via; che potessero, agli esami, non rispondere se non alle domande da essi medesimi formulate, e che, ammessi tanti baccellierati quanti sono gli individui che vi aspirano, tutti potessero, senza far altro che seguire la loro naturale inclinazione, diventar baccellieri (1).

. . . .

(1) È superfluo avvertire che il *baccalauréat* corrisponde alla nostra licenza liceale, con la differenza che quello non è l' ultimo esame del liceo, ma un esame d'ammissione alle facoltà universitarie.—Così la nostra licenza cedesse il posto al baccellierato, e fosse pure abolita la nostra licenza ginnasiale per sostituirvi un esame d'ammissione al liceo, e fossero istituiti altrettanti esami speciali quanti sono i concorsi per cui oggi addimandasi o l'una o l'altra licenza! [V. ora gl'importanti articoli di G. SALVEMINI su *Gli esami* nei *Nuovi Doveri*, a. I, fasc. 3, 6-7, 8. La sua tesi, difesa anche dal collega ZURETTI (v. pure i *N. Doveri*, a. I, fasc. 16 e 17) nel recente congresso per gli studi classici di Roma, coincide con queste idee qui accennate da me sei anni fa.

« È universale,—dice il Salvemini,—fra noi il pregiudizio che giudice naturale dell'alunno sia l'insegnante che lo ha istruito durante l' anno. Ora questa teoria è altrettanto assurda quanto sarebbe assurda l' affermazione che il collaudatore naturale di un'opera in muratura sia il muratore che l'ha fatta o colui che ne ha avuto l'appalto. Giudice naturale dell' alunno non è colui che per un anno lo ha istruito, ma colui che deve istruirlo nell'anno successivo e che ha il diritto e il dovere di accertarsi, prima di ammetterlo nella sua classe, se ha la preparazione necessaria a seguire utilmente i nuovi studi, e se non frastornerà con la sua incapacità il lavoro degli altri.

« L'alunno che dalle elementari vuol passare al ginnasio, dia l' esame di ammissione con l'insegnante che dovrà tenerlo con sè nel ginnasio inferiore: sia quindi abolito l'esame di maturità. L'alunno, che dalla terza ginnasiale vuol passare al ginnasio superiore, sia esaminato e dichiarato idoneo da colui che lo costruirà nel ginnasio superiore.

« Gli esami di licenza ginnasiale sieno sostituiti da esami di ammissione al liceo fatti dai professori del liceo. E l'alunno licenziato dal liceo con un certificato di studi, nel quale i professori attestino sotto la loro re-

« Questo mutamento di idee può essere così formulato: al principio d'uniformità, in cui scorgesi una traccia ereditaria dello spirito latino e classico, si tende a sostituire il principio della varietà, come moderno e anglosassone....

« Ora, per quanto riguarda l'insegnamento classico propriamente detto (1) il principio della varietà non deve essere introdotto salvo che con estrema discrezione.

« L'insegnamento classico deve creare l'uomo in ciò che esso ha di più essenziale e perfetto. È questo un tipo ben definito, al quale nulla si può aggiungere, nulla togliere, senza guastarlo. Estendendo la facoltà di scegliere, s'esporrà gli alunni al rischio di apprendere cose di mediocre importanza e trascurare le indispensabili.

« In fatto, del resto, di inettitudine e di ripugnanza degli alunni è molto facile ingannarsi. Essi vorrebbero, per quanto è in loro, non fare se non ciò che amano. Ma il miglior modo di giungere a tale risultato è quello di amare ciò che si fa. Ora per fare una cosa con profitto ed amore, bisogna applicarvisi con costanza per un certo tempo. Un distinto professore di matematiche m'ha confidato, che era già innanzi ne' suoi studi e

sponsabilità che egli può presentarsi agli esami universitari, dia un esame d'ammissione prima di entrare nella scuola universitaria.

« Oggi nessun insegnante è responsabile della asinità dei suoi alunni: egli non ha nessuna libertà di scelta, la scolaresca gli è consegnata dal collega della classe inferiore, nè egli può rifiutarla; e nessuno può sapere se gli alunni di una classe siano ignoranti per esser venuti mal preparati dal maestro del corso antecedente o per esservi stati rovinati dagl' insegnanti d'oggi. E la restituzione degli esami secondo il vecchio sistema non modificherebbe punto questo stato di cose immorale e assurdo.

« Noi vorremmo, che ogni insegnante fosse pienamente libero nel reclutamento della sua scolaresca e fosse pienamente responsabile del profitto di essa ». (*N. Doveri*, pp. 45-46). Così il Salvemini; e io sottoscrivo cordialmente, solo facendo una riserva circa quel *pregiudizio* che giudice naturale di ogni alunno sia il suo stesso maestro; che per me non è pregiudizio. Anzi l'ideale sarebbe che il maestro giudicasse, ma continuasse a insegnare all'alunno promosso, accompagnandolo nella classe superiore; ma dove questo ideale non possa mettersi in atto è giusto che esamini il maestro futuro].

(1) Il Boutroux avverte che le sue osservazioni non riguardano punto l'*enseignement moderne, où ce principe, judicieusement interprété, est tout à fait à sa place*. Il che è vero appunto perchè l'insegnamento moderno non è una vera e propria scuola media.

credeva tuttavia di non avere per questa scienza nè gusto nè attitudine. Ha perseverato, e la vocazione è venuta.

« L'esagerazione della varietà nell'insegnamento non è soltanto un vizio pedagogico; è anche un pericolo nazionale. Vi sono epoche, in cui, ubbriacati dalla gloria e dalla potenza, si rischia di lasciar pigliare troppo dominio al principio dell'unità. Ve ne sono altre, in cui il pericolo è, che si lasci rallentare il vincolo sociale. Per stringere questo vincolo non si faccia assegnamento su quella solidarietà, che è tanto vantata al presente. La solidarietà è un mezzo d'azione legittimo, ma anche molto incerto, a cui si ricorre o che si ripudia, secondo che vi si scorga o no il proprio interesse.

« Non c'è se non un vincolo civile reale e indissolubile; ed è, come ci hanno insegnato gli antichi, un' anima e un pensiero comune. Occorre adunque, se vogliamo che la patria nostra rimanga una realtà vivente, mantenere e perpetuare l'anima della Francia. Questo compito che incombe a tutti, spetta più specialmente all'insegnamento classico. Risalendo alle origini del nostro genio nazionale, esso lo ricrea in certo modo continuamente nelle anime (*e queste parole si confanno certo più a noi che ai francesi!*). Ma non produrrà questo effetto se non a patto che resti ben definito e uniforme; che comprenda, esplicitamente, quanto v'ha di meglio nell'uomo e nel francese, e nulla più » (1).

La citazione è un po' lunga; ma nessuno forse se ne sarà ac-

(1) Vedi l'*Enquête sur l'enseignement secondaire*, Paris, 1899, t. I., p. 331-2 (deposizione fatta il 4 febbraio 1899). -- Il prof. Piazzi è invece d' avviso, che nel campo della cultura l'uniformità spirituale, derivante da un' uniforme scuola secondaria, *è quanto mai da paventarsi* (v. *Riv.* cit., I, 317). Verrebbero, secondo lui, a mancare le condizioni di ogni progresso della cultura.— Il che è verissimo, se si suppone un'assoluta uniformità intellettuale; la quale però sarebbe soltanto possibile, ove le menti degli educandi, durante il periodo degli studi secondari, stessero chiuse nell' ambiente scolastico come sotto una campana pneumatica, sottratte ad ogni esterno influsso di letture e di rapporti con persone estranee alla scuola, e ove, finiti cotesti studi, ogni studio e ogni svolgimento spirituale fosse pure finito. L'unità non esclude la varietà; e lo stesso prof. Piazzi nota, che ci vuole *un certo fondamento comune d'idee e di sentimenti*, perchè poi le varietà individuali riescano esse stesse un saldo cemento della compagine sociale. Or questo fondamento se non è dato dalla scuola, non è dato certamente dalle famiglie, nè dalla convivenza civile.

corto, ammirando lo splendore delle idee che vi sono così energicamente difese. Ad ogni modo, essa attesta che la questione è viva anche oltr'Alpi, e basta a dimostrare che v'ha ancora scrittori autorevoli, i quali credono essenziale all' istruzione secondaria l'unità e l'uniformità.

IV.

Certo, alla perentoria domanda: *Uniformità o libertà?*, —poichè in questa domanda uniformità vuol dire costrizione, non si può rispondere se non: libertà; libertà anche in questo, come in ogni campo delle attività umane. La scuola non è se non sviluppo dello spirito; e poichè lo sviluppo dello spirito non può esser che libero, tale è anche essenzialmente, e tale dev'esser di fatto, la scuola.

Ma c'è veramente tra l'uniformità e la libertà della scuola quell'opposizione ed esclusione dilemmatica che si crede? O non si deve dire piuttosto che l'uniformità della scuola deriva logicamente appunto dalla sua essenziale libertà?

Quando si parla di libertà, spesso chi parla, diciamo così, in funzione di filosofo, si riferisce al concetto più empirico dello spirito. E dalla libertà quindi fa scaturire, p. es. il diritto del suffragio universale; e crede, in generale, di poter derivare il diritto a una individuale concezione della vita, teorica e pratica. Insomma il concetto della libertà s'assimila al concetto dell'individualismo e quindi dell'arbitrio e dell'anarchia.

Ma la libertà è l'essenza dello spirito; e lo spirito anzichè disperdersi nella molteplicità degli individui, è in sè universalità, e in ciò si distingue dalla natura, e per ciò è libero.

Può il demagogo che arringa una folla chiedere il suffragio universale in nome della libertà. Ma il filosofo sa che tal suffragio sarebbe la negazione della libertà, il misconoscimento della dignità dello spirito e della sua preminenza sulla natura.

> . . . Vogliam che ogni figlio d'Adamo
> Conti per uomo

Per uomo deve contare ogni figlio d' Adamo, se ogni suo figlio è *uomo*: e molti suoi figli non sono *veri* uomini, perchè non mostrano in sè nessuna traccia d' alito divino, non essendo pervenuti ad attuare in sè quella ragione (ragione con-

creta, storica) che si dice differenza specifica umana. Essi hanno l'apparenza di uomini; ma non la sostanza, lo spirito, la vera umanità; epperò non possono contare per uomini; e non possono p. es. far leggi; perchè le leggi sono produzioni dello spirito umano.

Parimenti bisogna intendersi circa il concetto della libertà d'insegnare. D'insegnare che cosa? La verità o l'errore? Non certo questo; perchè la libertà è attributo dello spirito, e lo spirito (dico lo spirito cui compete codesto attributo) non produce errori, ma verità. — Ma chi giudica della verità e dell'errore? — E chi può giudicare se non lo spirito, la scienza? Non chi erra, dunque; ma quella scienza, che chi erra ignora; quello spirito, che chi erra, nega in sè medesimo: scienza che si presuppone però già formata, spirito che si presuppone anch' esso già sviluppato e reale: scienza insomma e spirito *storici*. È la storia infatti che s'incarica di giudicare. Bisogna pur riconoscere che lo scettico troverà sempre argomenti favorevoli alla più sconfinata libertà d'insegnamento, e si rifarà sempre dalla terribile domanda di Pilato. Ma non è men vero che Pilato non aveva nulla da insegnare e tutto piuttosto da apprendere; e che lo scettico, per essere conseguente, non può ammettere come una funzione ragionevole dello spirito quella dell'insegnamento. *Bisogna credere per insegnare*, disse Aristotile. L' insegnamento presuppone sempre un certo dommatismo, ossia la conoscenza certa della verità che si vuol insegnare.

I confini della scienza, che sono i confini dello spirito, sono pure i limiti naturali della libertà didattica, come di ogni libertà propria dello spirito umano. Così anche della libertà di apprendere; a definire la quale, per ciò che riguarda la scuola secondaria, occorre definire quella scienza che la scuola secondaria deve per la natura sua elaborare nella mente dei discenti, e dicasi pure lo spirito, che questa scuola mira a svolgere e compire; e in questo modo indagare la natura e l' ufficio della scuola secondaria.

Nessuno vorrà sostenere che tale indagine possano farla gli alunni che a quella scuola si presentano, o le famiglie loro, come tali, le quali dovrebbero indirizzare i figli per l'una piuttosto che per l'altra via. Questo compito presuppone la conoscenza dello spirito, alla cui educazione la scuola media attende; e spetta quindi alla scienza che ha per proprio oggetto il soggetto di tutte le altre e di sè medesima, lo spirito; a quella scienza unica, e da tutte le altre ben distinta, che si dice filosofia.

Ma dov'è questa filosofia, chiedono i Pilati? — Se non sapete dove sia, non insegnate, perchè non potete nè anche sapere quel che è da insegnare. Ma, se insegnate, voi date a divedere la pretesa non solo di sapere dove questa filosofia sia, ma perfino di esserne voi i rappresentanti; come lo Stato che legifera in materia civile e penale, presume certo di conoscere la norma concreta del dritto e del giusto. La legge presuppone lo spirito; e se la legge è dello Stato, egli è che lo Stato è spirito. Così se la legge presuppone quel grado dello spirito che è la filosofia, lo Stato ordinatore delle scuole, o chi per esso, dev' esser filosofo. Ad esso spetta l'ufficio di fissare il programma delle scuole, in cui si riflettono gli interessi generali della nazione; perchè in esso ha realtà e concretezza il volere, e tutto lo spirito in quanto volere della nazione stessa. Potrà sbagliare lo Stato, come chiunque veste la giornea del filosofo; ma sbaglierà certamente non in quanto filosofo, epperò non in quanto Stato. In altre parole, lo Stato cui spetta l'anzidetta attribuzione di ordinare le scuole, dev'essere il *vero* Stato. Che se un difetto è in esso, un difetto sarà pure nelle scuole, come un difetto sarà pure in quello spirito nazionale, di cui lo Stato è l' atto o il rappresentante.

Dunque lo Stato pedagogo? — La scienza non distribuisce a suo beneplacito province e principati; ma riconosce la natura e quindi gli uffici essenziali degli esseri: è teoria, non dottrina. Lo Stato insegna perchè è, e in quanto è spirito; e non può insegnare altri che lo spirito; quello spirito, che è assoluta universalità, negazione di ogni arbitrio e volere naturale (individuale).

L'ordinamento scolastico che lo Stato deve sanzionare, è quello adunque che la filosofia dimostrerà necessario. E poichè ogni educazione umana consiste nella formazione dell'uomo, ossia dello spirito, la filosofia diviserà gli ordini e i programmi delle scuole, guardando ai gradi e alle attività dello spirito. Intendere pertanto lo spirito è intendere insieme le ragioni d'ogni vero e quindi buon ordinamento scolastico.

V.

Lo spirito è tutto lo spirito. Questo è il primo principio da cui ci bisogna rifarci nella nostra speciale ricerca; e intendo per spirito ciò che in esso è necessario ed essenziale, ossia ciò per cui si potrebbe definire.

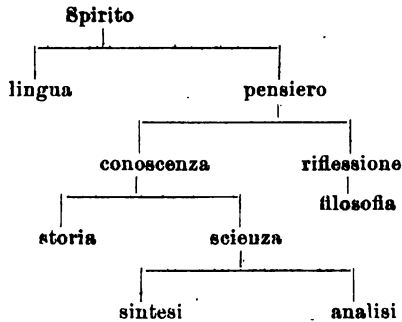
Lo spirito è lingua, induzione o sintesi, deduzione o analisi, riflessione e innanzi tutto e sempre storia. A grandi tratti, in questi termini si manifesta tutta la natura di esso. La lingua è la forma dello spirito, che elabora il suo contenuto storico per mezzo dell'analisi, della sintesi e della riflessione. Date ad esso qualunque contenuto; arti belle o arti utili, scienza o politica, economia o religione; esso s' informa sempre a una lingua e si svolge storicamente per analisi e per sintesi, e riflettendo sopra di sè.

Fantasia, memoria, intelletto, volere ecc. come facoltà distinte dell'anima, che la pedagogia debba proporsi a sua volta di educare singolarmente, sono concetti vecchissimi d' una psicologia criticata e scalzata già dallo stesso Spinoza (1). Bisogna dunque riporre le facoltà, e guardare allo spirito com'è.

È chiaro che non v' ha forma d' attività spirituale senza lingua. Senza lingua non v'ha pensiero, e senza pensiero non v'ha spirito. Or se la lingua è condizione indispensabile del pensiero, abbiamo dunque nello spirito necessariamente : 1° *lingua*, 2° *pensiero*.

Il pensiero poi è relazione di oggetto a soggetto, la quale può essere di due diverse specie; perchè o il soggetto conosce immediatamente l'oggetto, ovvero il soggetto, già conosciuto l'oggetto, pensa quest'ultimo in quanto già conosciuto e diventato in certo modo parte di sè medesimo, ossia pensa sè medesimo in quanto già conosce l'oggetto. Nel primo caso abbiamo propriamente la *conoscenza*, nel secondo la *riflessione*. La riflessione mette capo alla *filosofia*. La conoscenza è conoscenza dell'oggetto particolare e contingente, e conoscenza dell' oggetto universale e necessario; cioè conoscenza intuitiva storica e conoscenza scientifica; la quale procede per la doppia via dalla

(1) Vedi sopra pag. 7 n. 2.

sintesi e dell'analisi, della esperienza e della costruzione *a priori*. Sicchè nel complesso si ha, in digrosso, lo schema seguente:

Tutto questo è io spirito teoretico (1), si dirà; e lo spirito pratico? Lo spirito, cui spetta quell'educazione morale, di cui oggi si sente e si afferma tanto il bisogno? — In questa materia ci sono, secondo me, gravissimi equivoci, e non solo nella sedicente pedagogia, ma nella stessa filosofia, derivanti da una considerazione imperfetta della natura dello spirito.

Il pratico non esiste come elemento dello spirito se non come una faccia del teoretico. Il volere puro, l'oscura tendenza al bene (ossia a ciò che lo spirito valuterà come tale in quanto vi scorgerà appunto il fine del volere) è un momento logicamente anteriore allo spirito; è ancora anima naturale. È lo spirito che imprime nel volere un carattere universale, e fa il volere universale, o volere umano, il νοῦς πρακτικός di Aristotile, la ragione pratica di Kant; ma la universalità è sempre carattere dello spirito (attività teoretica che è radicalmente *senso di sè*) non della volontà. Sicchè il valore di questa dipende dallo spirito (spirito teoretico) e l'educazione morale è per l'appunto, come vide Socrate, educazione intellettuale. Accrescete il valore dello spirito, e avrete accresciuto il valore della volontà. L'universalità necessaria al volere morale è universalità teoretica. Universalità pratica non ha senso, se non s'intende come

(1) [Non ho bisogno di avvertire che in questo schema non si ha la pretesa di dare una rappresentazione spaziale e una partizione reale dello spirito: ma solo di indicare in modo afferrabile a colpo d'occhio gli aspetti principali, che si possono distinguere nell'attività unica dello spirito].

universalità delle determinazioni razionali (o intellettuali, che si voglian dire) onde è investita e trasformata la pura tendenza. Giustamente mi pare che scrivesse il Girard (1765-1850) inspirandosi probabilmente all' intellettualismo herbartiano: « La via diretta verso la volontà non è aperta all' educazione; bisogna perciò prendere un'altra strada per arrivarvi. La psicologia ci propone, per questo riguardo, una gran massima da seguire, cioè: l' uomo opera come ama e ama come pensa. Queste tre parole insegnano il segreto di cui abbiamo bisogno per regolare il lavoro a cui ci accingiamo. Volete sapere come potete rendere la condotta dei fanciulli regolare, buona e gentile? Ispirate loro inclinazioni pure, benevole e nobili, poichè noi operiamo come amiamo. E queste inclinazioni come ispirarle? Rendete familiari ai vostri alunni i pensieri che corrispondono ad esse nello spirito, perchè noi amiamo come pensiamo. I pensieri formano il cuore, e il cuore forma la condotta (1) ».

In verità, a che si riduce l'educazione morale? Da una parte a una precettistica, dall'altra a una dimostrazione *reale* o *immaginaria* (che si riferisca a fatti accaduti, a fatti inventati) di buoni esempi. Ora, la precettistica è un insegnamento rivolto al volere o all'intelletto? Il volere come tale non intende; e i precetti bisogna intenderli. Chi intende è l'intelletto; e a questo perciò s'indirizza la precettistica. L' esempio parla forse al volere? Quando si dice che parla *al cuore*, non si bada che il *cuore* è una metafora, o il residuo d' una falsa dottrina psicologica degli antichi. Anche l' esempio dev' essere *pensato*. Oggetto del volere non può essere, perchè oggetto del volere è il *bene*; il quale a sua volta, importa la *conoscenza* di sè medesimo come tale. *Nulla ignoti cupido*. Il pensiero pertanto non può dirsi neanche il mezzo attraverso il quale la moralità perviene al volere, ma la stessa sede propria della moralità.

In quanto poi all'energia del volere, che l' educazione morale deve creare, essa, in parte, dipende da un fatto organico, e consiste in una mera qualità psico-fisica: entra fra i *presupposti*, non fra i *fini* dell'educazione; e appartiene alla cosiddetta educazione fisica (2). In parte, come fermezza di carattere, coe-

(1) Vedi JULE PAROZ, *Hist. univ. de la pédagogie*, Paris, Delagrave. s. a. pp. 453-4.

(2) Nello scritto, *Del concetto scientifico della pedagogia* s'è veduto che cotesta parte dell'educazione non ha nessuna relazione con le altre, che alla pedagogia spetta in proprio di considerare.

renza di condotta, dipende dalla chiarezza delle idee, ed è dote che si acquista con la disciplina dell'intelletto.

La moralità del carattere s'attiene unicamente alla massima cui si conforma il carattere. E la massima è una formazione dello spirito di carattere intellettuale.

Infine: lo spirito è attività, e lo spirito pratico si manifesta e si esaurisce nei giudizii pratici. Ora i giudizii pratici sono giudizii come i teoretici, e solo, a differenza di quest'ultimi, presuppongono certi valori dello spirito, ossia certe particolari categorie che sono, in quanto al loro sviluppo, di carattere anch' esse meramente teoretico. Il giudizio morale s'affina e si perfeziona mercè la dottrina, ossia lo sviluppo teoretico dello spirito in ordine alla coscienza morale. Come, in un senso, può dirsi che l'istruzione è una parte dell'educazione, così può dirsi, in un altro, che l'educazione è una parte dell'istruzione (1).

Nello schema, adunque, sopra descritto è rappresentata tutta la natura dello spirito, che è il soggetto dell'educazione. Onde avremmo: 1°. lingua; 2° storia; 3° sintesi; 4° analisi; 5° riflessione.

(1) Questo intellettualismo non è certo una novità; perchè da Socrate a Hegel tutti i razionalisti hanno inteso la volontà, la volontà spirituale come intelletto. È noto che il razionalismo cartesiano definiva lo spirito come semplice *cogitatio*. *Voluntas*, dice Spinoza, *et intellectus unum et idem sunt* (*Eth.*, II, prop. XLIX, cor.); poichè per lui la volontà riducesi a una *affirmandi et negandi facultas* (*Eth.* II, prop. XLVIII, schol.). Le osservazioni che sono state mosse contro questo indirizzo derivano da inesatta interpretazione. Così il prof. P. R. TROJANO (*Ricerche sistematiche per una filos. del costume*, Napoli, Pierro, 1900, vol. I, § 85), quando accusa Spinoza di « prendere per la volontà intera ciò che è il processo conoscitivo della volontà e trascurare ciò che propriamente è il volizionale del volere » non avverte che lo Spinoza distingue nettamente la *cupiditas, qua mens res appetit vel aversatur* dalla *facultas qua mens, quid verum quidve falsum sit, affirmat vel negat* (*Eth.* II, prop. XLIX e cor.), e nella prima ripone quel che il Trojano dice *il volizionale del volere*, e che non è se non la sola parte appetitiva (*Cupiditas est appetitus cum eiusdem conscientia, Eth.* III, IX schol.); e che solo *appetitus o cupiditas* è quel *conatus*, per cui, secondo il Trojano, Spinoza lascerebbe insinuare nel proprio intellettualismo *ciò che è propriamente volere*. Tutta la determinazione volitiva per lo Spinoza consiste nel giudizio teoretico; avvenuto il quale, il conato mentale riducesi alla semplice tendenza a *in suo esse perseverare*. La *voluntas* quindi precede il *conatus*; lad-

Resterebbe ora a vedere se alcuno di questi cinque lati dello spirito non sia per avventura essenziale alla sua costituzione. Ma nessuno, credo, troverà niente a ridire rispetto ai primi quattro. Potrà esservi invece chi s'adombri innanzi alla riflessione, intesa da noi come l'attività filosofica dello spirito, pensando alla maggioranza del genere umano, che non solo non studia, ma odia o spregia le speculazioni filosofiche. Ma se è vero che la filosofia è un *redire in se ipsum*, secondo la frase di Agostino, e un riflettersi dello spirito su sè medesimo, non è difficile notare che la prima radice di tale riflessione è nei primi albori stessi dell' anima che raccolga nella coscienza di sè l'impressione del primo raggio di luce passato attraverso alle socchiuse palpebre infantili; e che da quella prima radice quella perfetta coscienza di sè, che dicesi filosofia, s' è a grado a grado insensibilmente formata e arricchita fino a vigoreggiare ampiamente, col trascorrere della vita dell'uomo, che è un continuo e progressivo formarsi dello spirito suo. Chi può additare con un taglio netto la linea precisa in cotesto sviluppo, che segni il passaggio dalla riflessione volgare alla filosofica? (1).

Dire spirito, adunque, è dire lingua, storia, sintesi, analisi e riflessione. *Lingua*, ossia la lingua nazionale. *Storia*, ossia conoscenza dei particolari, presenti e passati, naturali e umani; di tutti insomma i particolari che si offrono alla conoscenza dello spirito umano, e della cui conoscenza non v' ha spirito umano che faccia a meno. *Sintesi*, ossia: astrazione, generalizzazione,

dove dovrebbe seguirlo, se la volontà venisse veramente scambiata col processo conoscitivo del volere. — Nè mi pare che il prof. Trojano colga il vero concetto di Hegel, ascrivendogli un errore simile a quello attribuito già allo Spinoza. Fermandosi a talune espressioni, desunte, se non erro, dalla *Filosofia dello Spirito* (§ 470), egli pone tra lo spirito teoretico e lo spirito pratico di Hegel una dualità che è agli antipodi del vero pensiero hegeliano. Il quale — sia detto tra parentesi — non mi pare esattamente reso traducendo la definizione del volere — come spirito che si sa *sich in beschliessend und sich aus sich erfüllend* —: *come in sè terminantesi e da sè compientesi;* potendosi tradurre più intelligibilmente: *in quanto si determina da sè e da se crea il proprio contenuto*, che sarebbero, in fondo, due frasi sinonime. Hegel fa del volere una determinazione pratica dello spirito teoretico, senz'essere perciò costretto a negare le tendenze e gl'istinti, che non costituiscono mai l'essenza del volere.

(1) Vedi il mio saggio sull'*Insegn. della filos. nei licei*, cap. V.

formazione dei concetti, delle leggi, delle massime, dei proverbi, delle sentenze, e in generale, induzione. *Analisi*, ossia divisione dei concetti, giudizi d'identità, raziocinii, e in generale, deduzione. *Riflessione*, ossia critica, esame ed elaborazione dei proprii concetti, per rendersene conto, e accordarli in un sistema; in generale, filosofia. Questo si può dire che sia lo spirito.

VI.

Fine della scuola secondaria è la compiuta formazione dello spirito (1). Questo è il secondo principio pedagogico, che deve reggere ogni discussione sull'ordinamento della scuola media. E si dice *spirito*, nell'accezione più rigorosa del termine, tutto lo spirito, nell'insieme, nell'organismo delle parti che abbiamo esaminate; quello spirito, che forma, per dir così, la vera *humanitas* dell'uomo.

Cotesto principio è accettato, si può dire, da tutti; e risulta, del resto, dallo svolgimento storico della scuola secondaria, dal Rinascimento in qua. Oggi fa il giro delle anemiche discussioni intorno alla scuola secondaria la frase dei *fini sociali* di essa, quasi la scuola secondaria preparasse alla vita sociale e non alla scienza, all'università. La scuola secondaria si scambia con una specie di scuola complementare, e si concepisce come un'officina in cui si dovrebbe dare l'ultima mano a questi strumenti sociali, che sono i novissimi individui. *Non scholae, sed vitae discimus*. Va benissimo, se questo si dice in generale; perchè tutta la scuola, non propriamente o specialmente la se-

(1) Formazione dello spirito, in generale. sono tutte le scuole; ma solo la *primaria* e la *secondaria* sono per loro natura chiamate a formare lo spirito preso nella sua integrità; la prima per una formazione *iniziale*, la seconda per una formazione *compiuta* (relativamente, s'intende). Esse soltanto sono scuole generali. Le altre, tecniche, professionali o scientifiche, son tutte speciali, e indirizzate ciascuna a svolgere una parte, un momento singolo dello spirito. Di qui si vede la profonda differenza, a cui tengo, tra scuola classica e scuola tecnica; per cui solo la prima è, a mio avviso, vera scuola secondaria o scuola di cultura generale; laddove la seconda incomincia ed avvia quella specializzazione, che presuppone la formazione generale dello spirito (arrestatasi, nel caso della scuola tecnica, alla semplice istruzione elementare).

condaria, deve rendere l'uomo adatto a soddisfare i bisogni e adempiere gli uffici tutti della vita. Ma appunto perchè codesto è il fine generico di ogni scuola, non basta a denotare gl'insegnamenti e i metodi opportuni alla secondaria. La quale dicesi anche, e dovrebbe dirsi soltanto, *media*, per significare che essa non licenzia al viver sociale, ma prepara a studi superiori. Certo, per fare il ciabattino non occorre studiare filosofia, nè storia, nè scienze, nè lingua; ma il ciabattino non ha bisogno di licenza liceale.

Gli studi, dicono altri, oggi devono essere democratici! Come dire: *mittite margaritas....* Gli studi secondari sono di lor natura aristocratici, nell'ottimo senso della parola: studi di pochi, dei migliori, τῶν ἀρίστων; perchè preparano agli studi disinteressati, scientifici; i quali non possono spettare se non a quei pochi, cui l'ingegno destina di fatto, o il censo e l'affetto delle famiglie pretendono destinare al culto de' più alti ideali umani. Non sono gli studi, in verità, che possono abbassarsi; ma è il popolo, se mai, che deve elevarsi. Lo spirito è assoluta necessità; e non soggiace ai bisogni o alle contingenze particolari degl'individui. Ora gli studi secondari sono per la scienza quelli che lo spirito richiede che siano; e se così come devono essere, non possono passare per democratici, tanto peggio per la democrazia!

Ma la democrazia vera consiste nell'autonomia, nel trionfo dello spirito; in ogni ordine di attività umane; e coincide quindi con la vera e buona aristocrazia. Epperò gli schietti democratici debbon volere che gli studi secondari sieno accessibili a tutti, che abbiano da natura attitudini e ingegno adeguati; non si propongano alcuna finalità derivata dai bisogni o dalle aspirazioni di una od alcune classi sociali privilegiate; siano istituiti a spese dello Stato; non vengano ordinati e determinati da alcuna arbitraria autorità di ministri, ma derivati a norma scientifica dallo studio genuino della costituzione intima dello spirito umano. Così, devono essere democratici oggi gli studi senza volgari preoccupazioni della facilità e brevità necessarie a studi proprii del popolo. Chi ha gambe da salire, salga; che si guadagna a distruggere le scale? Eppure, certi democratici vorrebbero dar le scalate, facendo a meno di ogni sorta di scala!

La scuola secondaria ha una sua propria natura, chiaramente e nettamente derivante dalla sua finalità, che non è tanto astratta e teorica o accademica, quanto potrebbe parere a chi

rifugge per pigrizia mentale da certe discussioni. — Formare l'uomo! Una cosa da nulla, di cui la democrazia borghese e la proletaria, questa società tutta macchine e elettrico, capitale e proletarii e lotte di classi, e scienze sperimentali e positive, non sa davvero che farsi. L'uomo! Rettorica, poesia, metafisica, utopia di chi non vive fra i suoi contemporanei, e non sente per tutto attorno a sè il soffio della vita nuova; e immagina e sogna ideali atti solo a creare spostati e nevrastenici, in mezzo alla folla che s'affatica con l'ingegno e la destrezza per le occorrenze economiche sempre più incalzanti. L'uomo! A che farne? Oggi bisognano gli automi dell'industria e le volpi del commercio; le pecorelle dei partiti politici e della chiesa e i famelici lupi delle amministrazioni e delle sacre gerarchie; tutt'al più qualche topo erudito da biblioteca e qualche ragno faticone intento a tessere e ritessere le penelopee tele sociologiche. L'*homo œconomicus* e l'*homo mathematicus*, e simili, oh questi non sono uomini tutti d'un pezzo, interi, che non ci manchi nulla, con tutti i bernoccoli del trivio e del quadrivio; e si possono tollerare e riverire. I formiconi, che con la vista corta d'una spanna passano tutta la vita a raccogliere e catalogare i minuti e i minutissimi particolari, offerti loro dalla natura o dalla storia, meritano anch'essi la comune stima, ma a un patto: che mostrino qualche frutto di pratica utilità potersi pur ricavare dal loro lavorìo lunghissimo. L'uomo orgoglioso del suo spirito, della sua ragione spiegata per ogni verso nel lusso delle sue native funzioni; l'uomo forte della sua lingua conosciuta intimamente nella sua storia e nel suo uso presente, in tutte le sue energie, in tutta la sua proprietà, in tutta la sua efficacia; forte della osservazione e del ricordo di tutto ciò che s'è rappresentato nel suo spirito, come dato e come fatto, e di tutto ciò che s'è, a quanto si sappia, rappresentato, in generale, allo spirito umano (che è lo stesso spirito suo), come dato e come fatto; forte quindi della piena coscienza dell'essere suo, quale s'è venuto formando nel tempo e nello spazio; della più robusta facoltà di sintesi e della più acuta e solida potenza di analisi; forte del più tenace abito di riflessione sopra lo spirito, che è la sua propria natura, ossia sui principii stessi dell'essere suo e del suo conseguente operare; oh quest'uomo sarebbe inutile, e un vero oggetto di lusso alla società nostra, premuta da ben più urgenti esigenze!

È ovvia tuttavia una piccola osservazione, che non par senza peso in questa faccenda: questa società, che conoscete così bene

e di cui predicate i più gravi bisogni, non dovrebbe esser composta — di uomini? Vi concedo che ad essa occorra tutto quello che vi preoccupa, ed altro ancora; ma voler sacrificare ad essa gli uomini, che sono poi — essa medesima, mi sembra in verità una gran bella e strana pretesa. O gli uomini sono una cosa, e la società un'altra? Per verità, ce ne sono parecchi di sociologi mirabolani; ma nessuno, ch'io sappia, s'è proposta mai questa tesi originalissima: la società non presuppone uomini che la compongano!

Appunto perchè la scuola deve preparare alla vita, e una delle funzioni più alte e più importanti della vita o della società, che vogliasi dire, è la scienza, alla cui adeguata trattazione addimandasi lo spirito raffinato nell'esercizio di tutte le sue attività; e tutte, del resto, le più gravi funzioni della vita che vanno affidate a chi è capace di dirigere la convivenza sociale, han bisogno di uomini spiritualmente maturi, proporre alla scuola secondaria il fine della formazione completa dello spirito, è proporle il più utile, il più pratico, il più concreto dei fini possibili, quello che in sè comprende i più utili, i più pratici, i più concreti fini che altri possa proporre all'insegnamento medio.

VII.

Dai due principii innanzi discussi discende manifestamente il disegno della scuola secondaria. Essa deve mirare a formare nello spirito la lingua, la storia, la sintesi, l'analisi e la riflessione; e per la lingua insegnare in Italia: l'*italiano*, il *latino* e il *greco*; per la storia: la *storia civile*, *letteraria*, *artistica*, *morale* e *religiosa*, classica e cristiana, e la *geografia*; per la sintesi: la *fisica*, la *chimica*, *l'anatomia*, la *fisiologia*, la *botanica*, e la *zoologia*; per l'analisi: la *matematica*, e per la riflessione: la *filosofia*.

La lingua richiesta dalla natura dello spirito è la nazionale; ma perchè la nostra lingua nazionale richieda anche la conoscenza della latina e della greca fu da noi già chiarito in altra occasione; e può bastare ciò che allora scrivemmo (1). Per le

(1) *L'ins. della filos. nei licei*, pag. 119 e segg.

ragioni allora accennate, e che ci sembrano tuttora inoppugnabili, noi siamo e saremo partigiani tenaci del latino e del greco, e terremo sempre al tipo della scuola classica. Ma altrimenti non riconosciamo alcun valore razionale e scientifico alle ragioni che in favore delle due lingue, che dicono morte (come se una produzione dello spirito potesse morire), si adducono tuttodì dai filologi contro gl'implacabili quanto ingenui avversari dell'antico.

Noteremo solo che, se le lingue classiche fossero morte davvero, come le dicono, esse dovrebbero senza dubbio venir sequestrate dai viventi e però dalle scuole, poichè una disciplina in tanto ha ragione di essere appresa — secondo i principii, che ci guidano nella presente indagine, — in quanto è viva nella stessa costituzione dello spirito; poichè educare è formare lo spirito, mettere in essere ciò che lo spirito è secondo il suo concetto. S'insegna la grammatica perchè la lingua non è nello spirito senza grammatica; e s'insegna la filosofia, come abbiamo altrove dimostrato, perchè lo spirito è essenzialmente riflessivo e filosofico. Il latino è morto o vivo? Se l'italiano è una trasformazione del latino, questo è tanto vivo quanto l'italiano; giacchè, morto il latino, mancherebbe all'italiano tutta la sostanza dell'esser suo, ed esso quindi sarebbe una morta astrazione, una creazione, direbbe Hegel, dell'intelletto astratto; una trasformazione non inerente in alcun soggetto! E chi ricordi i contatti del latino classico col greco, e la grandissima influenza della sintassi (per non dire del lessico e della morfologia) di questo sulla sintassi di quello e, le originarie attinenze delle due lingue, e la grandissima influenza della letteratura greca sulla latina, può disgiungere il latino dal greco? Le due lingue venerande, lungi dall'esser morte, vivono e vivranno perenni nell'immortale spirito greco-italico con la lingua nazionale, e per la lingua nazionale; poichè l'essere che diviene non s'annulla nell'essere divenuto (1).

(1) A un benevolo recensore del mio saggio sull'*Insegn. della filos.* è parso, che sarebbe stato un *incrudelire* contro una mia frase l'opporre alla mia teoria storica intorno allo studio del latino e del greco, che essa condurrebbe logicamente anche a quello del sanscrito. (V. *La Cultura* di R. Bonghi del 1 marzo 1901, an. XX, n. 5, p. 72). Ma non io mi sarei atterrito per sì ovvia conseguenza. Già, anche il sanscrito si dovrebbe im-

Per storia intendo la conoscenza dei singoli e dei particolari, vuoi naturali, vuoi umani; e quindi, con la storia, come comunemente s'intende, civile, letteraria, artistica, vi comprendo lo studio delle idee morali, la religione e la geografia, in quanto tutte tre si occupano di fatti, e non di concetti. — Non occorre avvertire che, indicando le materie di studio, qui non si discorre dei metodi necessari allo studio di ciascuna di esse; epperò, come non si dice della grammatica, onde si agevola l'ap-

parare, se non fosse troppo per giovanetti, e se lo studio del greco e del latino non rendesse superfluo allo scopo da me additato questo più difficile del sanscrito, — che è così evidentemente riflesso nelle due lingue classiche a noi più vicine. Certo è, appunto per la teorica mia, che nelle università lo studio del latino e del greco non dovrebbe scompagnarsi da quello del sanscrito. Cfr. del resto F. D'OVIDIO, *Il greco* nel periodico *Atene e Roma*, an. IV, n. 32, agosto, 1901, pp. 388-9.—Più in là l'egregio critico mi domanda come avvenga « che gli studenti germanici si assimilino così rapidamente le due lingue che non hanno unità di forma con la loro, e sì bene da provocare, coi confronti le querimonie di noi italiani, e, giovanissimi, sappiano fare, ciò che i nostri laureandi non si sognano neppure, cioè scrivere in buon latino le tesi di filologia ». Rispondo contestando gli stessi fatti che mi si vuole opporre, poichè mi consta che tutte le tesi dottorali di letteratura greca o latina in Italia si scrivono ordinariamente in latino, e molto spesso in un buon latino, che in Germania non è scritto se non molto raramente, pur essendovi più larga e approfondita la conoscenza e più sicura la pratica di quel che può dirsi la tecnica della filologia classica. Lassù sanno più di greco e di latino, come di tante altre cose, perchè studiano di più: ma non sorgono scrittori di latino di sapore classico, come ve n' ha non di rado tra noi; non sorge un Vitrioli, un Pascoli. Vedi, del resto, le istruttive dichiarazioni fatte testè dal BAUMANN, in *Hochschulnachrichten* di Monaco, an. XI, fasc. 4 (cfr. la *Rivista filosofica* del Cantoni, IV, 562).— Vorrei, in fine, invitare il mio critico a riflettere, che, parlando di linguaggio, io non intendo parlare di una forma avventizia e separabile dal pensiero, come egli mostra d'avere inteso, scrivendo che io faccio questione di *struttura linguistica* e non di *civiltà*. La lingua, come credo di avere scritto, è per me forma intrinseca del pensiero (e dico forma nel senso aristotelico); onde anch'io direi col Vico: « le lingue sono, per dir così, il veicolo onde si trasfonde, in chi le appara, lo spirito delle nazioni ». (Lett. a don Franc. Solla del 12 gennaio 1729); e ripeterei col Rousseau: « Le têtes se forment sur les languages, les pensées prennent la teinte des idiômes. La raison seule est commune, l' esprit en chaque langue a sa forme particulière ». *Émile*, liv. II, Paris, Didot, 1808, p. 159. Cfr. il mio vol. cit., p. 118, e le acute osservazioni del BRUNETIÈRE (a proposito del francese) in *Enquête cit.*, I, 182.

prendimento delle lingue (1), non si accenna neanche agli elementi del disegno, che farebbe uopo mandare innanzi allo studio della storia dell'arte. Ogni disciplina suppone mezzi appropriati al suo rispettivo insegnamento.

La geografia va separata dalle scienze e annessa alla storia (come avviene in fatti nel nostro presente ordinamento scolastico), perchè, ripeto, essa non si occupa di universali, di concetti, od astrazioni, ma di singoli, di rappresentazioni: studia, a differenza delle scienze, la realtà individua e contingente, non la universale e necessaria, o che si dà come tale.

La fisica, la chimica, l'anatomia, la fisiologia, la botanica e la zoologia hanno in comune questo carattere: osservare i particolari della natura non per se stessi, come tali, ma per scorgervi entro quelle note generali e costanti, che si possono raccogliere nella sintesi del concetto e della legge scientifica. E nello studio di queste scienze procede e sviluppasi l'attività sintetica o generalizzatrice dello spirito: processo e sviluppo, in cui consiste la finalità di siffatte scienze nell'insegnamento medio.

Parimenti il processo e lo sviluppo dell'attività analitica e sistematica dello spirito è la finalità unica delle matematiche nella scuola secondaria. Onde non parrebbero inopportune, anzi richieste dall'economia del disegno generale delle scuole medie alcune notevoli riduzioni nei programmi di matematica e conseguentemente in quelli di fisica; riduzioni desiderate oggi anche da valorosi matematici (2).

(1) Circa l'insegnamento della grammatica vedi qui sopra lo scritto *Del concetto scientif. della pedagogia*, p. 11 e n. Dell'identico avviso e per le stesse ragioni fu GINO CAPPONI: il quale pensava che la grammatica dovesse insegnarsi, ma come ultimo degli insegnamenti « nei ginnasi e ne' licei, e come preparazione agli alti studi delle università » e così le *altre scienze consimili*; perchè lo spirito del fanciullo è di natura sua *sintetico*, non *analitico*. L'analisi (noi diremmo: la riflessione) vien dopo. Vedi i *Pensieri sull'educazione* (1845) § 5.

(2) Tali riduzioni basterebbero a porre un sufficiente rimedio a quel *surménage* intellettuale per cui tanto si protesta fra noi come in Francia. Il concetto della scuola secondaria permette qualche diminuzione nei programmi delle singole discipline, non già nel novero di queste; il quale non può sovraccaricare la mente dei discenti per la semplice ragione che corrisponde all'esercizio di tutte le attività, che in quella non possono mancare.

Quanto alla filosofia, essa è richiesta, quasi compimento degli studi secondari, da quell'attività, onde lo spirito si eleva e sovraneggia sulla universa natura, che è la coscienza di sè o riflessione. Sviluppate quest'attività, e avrete la filosofia; insegnate, perciò, la filosofia, e avrete sviluppato e compiuto quell'attività.

Il nostro programma, desunto dall'analisi stessa dello spirito, corrisponde, come ognuno può vedere da sè, su per giù al programma ora vigente nella nostra scuola secondaria: dal quale qualche parte nelle singole materie andrebbe risecata, come notammo per la matematica; ma qualche cosa pur vi si dovrebbe aggiungere, come l'insegnamento della morale e della religione, avanti e indipendentemente dalla filosofia, come puro insegnamento storico. Oggi s'insegna nelle nostre scuole la religione dei Greci e dei Romani, e non s'insegna la cristiana; per qual motivo vattela a pesca. Cioè: un motivo, anzi, più d'un motivo si suole addurre, ma di tal fatta, che è come se non fosse, per chi non sia disposto a contentarsi di parole. Si dice comunemente: è la Chiesa che insegna la religione, e lo Stato non può usurpare un'altrui prerogativa; come se lo Stato avesse fuori di sè e contro a sè la Chiesa! (1). Come se, d'altronde, lo Stato, per ammettere la religione fra le materie da studiarsi, dovesse farsi l'apostolo della religione! Come se l'insegnamento religioso, oltre uno scopo dommatico, non potesse prefiggersi uno scopo storico! Peggio, quando si combatte questo insegnamento per quel pregiudizio del libero pensiero, che s'adombra della religione, come principio di superstizione ed avversione alla franca ricerca della scienza. Quando pur fosse da combattere la religione, essa dovrebbe prima conoscersi; e in Italia, dove lo Stato, per sua buona o cattiva sorte, trovasi a dover di continuo fronteggiare la potenza mondana della religione, legislatori e governanti e direttori della pubblica opinione si dimostrano generalmente

Non bisogna, del resto, disconoscere il peso dell'osservazione più volte fatta dal prof. D'Ovidio (cfr. p. e. il suo op. *Ancora dell'istruzione classica*, Napoli 1891 — nota letta all'Acc. di sc. mor. e pol. di Napoli), a proposito di questo esagerato *surménage*, affermato spesso sulla fede degli scolari più pigri e più mediocri.

(1) Vedi il mio *Discorso sulla vita e sulle Opere di B. Spaventa*, premesso ai di lui *Scritti filosofici*, Napoli, Morano, 1901, pag. XLIX e seg.

nella curiosa quanto imbarazzante e pericolosissima situazione d'ignorare la stessa essenza della religione, che vien loro opposta, e quindi le vere relazioni della Chiesa con lo Stato. E poichè nelle scuole non si legge mai un solo versetto degli Evangeli o delle Lettere di Paolo o di Giovanni, difficilmente accade d'incontrare una persona colta, già innanzi negli anni, che si sia curata di fare una lettura di quegli scritti, e sappia della vita e della dottrina del Cristo qualche cosa più degli oscuri e vaghi ricordi infantili.

C'è nella storia dello spirito umano, cioè nella sua formazione nel tempo e nello spazio questo fatto, questo gran fatto che è il Cristianesimo? Ebbene: bisogna averne notizia; perchè attraverso cotesto fatto il nostro spirito è vissuto e s'è elevato all'altezza, dalla quale domina oggi sulle civiltà antiche, e in mezzo ad esso, delle idee per esso formatesi egli vive ancora, nè potrebbe rinunziarvi, senza cessar di essere quello che è.

La scienza reclama la restituzione degli studi religiosi nelle nostre scuole secondarie. Meno storia di guerre, rimaste talora senza effetto considerevole nel processo degli avvenimenti umani, e più storia dell' intimità sostanziale della coscienza. — Ma questo argomento merita forse speciale trattazione. Soggiungo solo che, come in Germania, l'insegnamento religioso potrebbe impartirsi con la lettura e l'esegesi critica di qualche scritto più cospicuo del Nuovo Testamento.

Della morale altresì non vorrei un insegnamento dommatico e precettistico, ma, come dicemmo, puramente storico; il quale mostrasse, attraverso la storia, l'origine e lo svolgimento delle idee etiche, che sono l'odierno fondamento del viver sociale; insegnamento, che, accompagnandosi con quello della storia civile, dalla età degli antichi imperi orientali ai tempi moderni, fornirebbe l'opportuna propedeutica (che ora manca affatto) alla filosofia etica, che si studia nell' ultimo anno del liceo. E questa è poi la vera, la sola possibile educazione morale; chè l'efficacia dell'insegnamento non deriva già dal dire: *fa questo*; ma dal mostrare come appunto questo facciasi dagli uomini, e in questo consista il valor della vita e degli individui, e in questo mirabilmente si rispecchi il progresso incessante dell'umanità. Il precetto per sè solo è un'ingenuità bella e buona.

VIII.

Descritto quindi con ragioni desunte dall' analisi dello spirito, il disegno proprio della scuola secondaria, è il caso di domandarsi: si può o si deve concedere agli alunni una qualsiasi libertà (relativa o assoluta) di scelta tra le materie comprese in tale disegno? Dall'andamento stesso della ricerca istituita deriva necessariamente la risposta: concedere questa libertà sarebbe confessare che non ci sono ragioni per volere una scuola secondaria con quelle determinate discipline, e ammettere pertanto che s' è discusso per discutere e detto per dire, e che la filosofia non sa che cosa è lo spirito, o non sa propriamente quali siano le attinenze dell' educazione con l'essenza dello spirito.—Ma questa sarebbe, in una parola, il fallimento della pedagogia! E, schiettamente, fare il pedagogista per venire a questa conclusione, non credo che sia impiegare utilmente il proprio tempo.

Ora mi par chiaro questo: che, se lo Stato insegna, deve sapere quel che ha da insegnare (1); e se lo sa, non deve ammettere che un ragazzo o un padre di famiglia, opponendosi al suo sapere, che è la scienza stessa, rompa *ad libitum* l'organismo della sua scuola, e trascelga tra le morte membra quelle che più gli aggradano a comporre un corpo mostruoso ed esanime. Ovvero lo Stato non crede di sapere quel che ha da insegnare; e cessa allora il suo diritto di tenere e governare la scuola.

Ma, poichè una scuola è istituita, che, indirizzata al suo proprio fine, sia disposta anche a raggiungerlo, non è possibile riconoscere nei singoli individui la facoltà di accettarla solo in parte e ad arbitrio.

(1) Va da sè, che qui si parla dello Stato in astratto e teoricamente, come soltanto, del resto, è possibile parlarne in sede scientifica. Chè, in pratica, non mi sentirei di giurare sull'infallibilità scientifica dello Stato, nè in Italia nè altrove; ma tanto meno in Italia, le cui discussioni parlamentari sono in verità quanto di più eteroclito e ameno si può immaginare in fatto di pedagogia. Ma appunto perciò il Kant nell'articolo segreto del *Zu ewigen Frieden* proponeva che gli Stati prendessero consiglio dai filosofi! [E in fatto ne prendono consiglio sempre; ma egli è che di filosofi ce n'è d'ogni sorta; e così di Stati].

Nè ciò è contro quel principio dell'autonomia dello spirito, che bisogna rispettare in ogni discente (1). Solo che va inteso a dovere questo principio; perchè l'autonomia dello spirito non consiste nella facoltà astratta di tutte le contrarie determinazioni; ma nella determinazione concreta di sè secondo la propria natura. Un individuo è autonomo non in quanto si determina come individuo, perchè la determinazione dell' individuo come tale non è libera, ma dipendente da cause o da motivi. L'individuo come tale è ancora natura; e la natura è retta dal determinismo. È libero lo spirito, che è universale; e l' individuo in quanto spirito è libero. Onde la libertà politica non consiste nell'opposizione dell'individuo alla legge, anzi nel conformarsi di esso alla legge medesima (produzione, a sua volta, non di un individuo, ma dello spirito di una nazione); e la libertà della scienza s'intende non estesa all' errore, ma limitata alla verità. Data una determinazione necessaria ed universale, ossia scientifica, dello spirito, la libertà dell' individuo consiste nel determinarsi secondo quella determinazione. Opporvisi è opporsi a quello spirito, a cui s'appartiene, come proprio attributo, la libertà. e come rappresentante del quale l'individuo, quindi, dovrebbe esser libero; epperò è opporsi e rinunziare alla libertà stessa. Impuntarsi ad affermare che $2 + 2 = 5$ è certo splendido indizio di ostinatezza e cocciutaggine di cervello; e ognuno è padrone d'impuntarvisi; ma la gente finisce col credere di aver tanto poco a fare con un liber uomo, che gli apre le porte del manicomio.

(1) Mi piace qui ricordare che molto favorevole all' autonomia educativa dello spirito fu anche Gino Capponi, il quale guidato dalla perspicacia del buon senso protestò nei citati *Pensieri sull'educazione* (§ 51) contro « la vanagloria dell'arte che vuole in tutto sostituirsi alla efficacia della natura » e che riduce l'educazione a « una meccanica applicata all' opificio dell'intelletto, che vuol dirigere co' suoi ordigni le vive forze dell' anima, al modo stesso che i movimenti dell'inerte materia ». Memoranda è pur la sentenza del Tommaseo (*Sull'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1851 pp. 16-17): « Il più difficile e insieme il più facile ministero dell'educatore si è sgombrare gli ostacoli, emancipare la natura, lasciarla un po' fare e stare un poco a vedere. Non si tratta di creare il germe (cosa impossibile); ma di difenderlo, nutrirlo e lasciare ch'e' si svolga da sè. Nella mente nostra è una provvida forza creatrice ». — Non sono concetti scientifici rigorosi, ma felici intuizioni del vero.

Ho descritto altrove come il discente s'avvii all' esercizio della sua autonomia, e si risolva pertanto il grave problema che s'affacciò alla mente acuta del Kant: conciliare l' autorità del maestro con la libertà dell'alunno (1). Il quale non è libero e non può essere libero prima che si stabilisca tra lui e il maestro (che sia tale per davvero!) quella perfetta unità di spirito, che è la condizione necessaria del fatto educativo. Allorchè questa unità s'è fatta, l'alunno, seguendo lo spirito del maestro, non fa che seguire spontaneamente il proprio; e quindi comincia a esser libero, mentre si lascia guidare. Questa unità, d'altronde, suppone che maestro e scolaro neghino la propria naturalità e individualità per convenire nell' universalità dello spirito come tale. Sicchè l'autorità di chi insegna si fonda sulla negazione dell'arbitrio, come la libertà di chi impara sulla negazione del capriccio.

Prima, insomma, che l'anima individuale si elevi al grado dello spirito, in cui tutte le anime si unificano e alla concordia

(1) Vedi sopra lo scritto sul *Concetto della pedagogia*; dove da cotesta unificazione spirituale del discente col docente necessaria al fatto educativo io ricavai l'esigenza logica della riduzione della pedagogia alla filosofia dello spirito. Ma la mia tesi non fu intesa pienamente, non so se perchè astrusa in se stessa, o perchè da me poco efficacemente e accortamente sostenuta. Certo che il velo è tanto sottile, che il trapassar dentro è leggiero. Il collega MARCHESINI (nella sua *Riv. di filos. e ped.*, aprile 1901, pag. 425) mi obbietta: 1° che la formazione dello spirito « come tutte le formazioni naturali, non è tanto autonomica che non si differenzii a seconda dei vari fattori anche esteriori e materiali che ad essa concorrono »; 2° che il mio concetto della pedagogia « mena diritto alla conseguenza che si debba lasciare che lo spirito si formi da sè; che, se è assolutamente autonomo, è vano insinuare negli altri gli elementi dello spirito nostro, o predisporre le condizioni del suo sviluppo ideale ». Ora al 1° punto rispondo che dire spirito è dire già i fattori concorrenti alla sua formazione; perchè uno spirito assolutamente astratto e campato per aria non esiste; nè può esservi seria filosofia dello spirito che tale lo presupponga. Per autonomia dello spirito bisogna intendere l'autonomia dello spirito quale esiste in realtà. Quello che io sostengo, e che bisognerebbe dimostrarmi falso, è che codesti fattori, quanti ne occorrono alla formazione dello spirito, sono tutti spirito; non certo quel tale spirito individuale educando, ma spirito in generale, epperò anche ciò che spirito può dirsi in quel tale individuo. E detto questo, è troppo ovvia la risposta al 2° punto dell'obbiezione. [Cfr. sopra la *Postilla*, pp. 45-47].

delle menti s'accompagna la simpatia dei cuori; non si può parlare di libertà di apprendere, perchè mancano fin le condizioni dell'apprendere, e manca quindi l'apprendere stesso, e non nasce ancora il fatto educativo; ma quando questo è nato, non v'ha più luogo alla pretesa libertà delle individuali determinazioni.

Ora, quello che si dice del rapporto tra discente e docente, devesi pur dire del rapporto tra discente e programma scolastico (come, teoricamente, altresì di quello tra programma e docente). Lo spirito del docente, infatti, non può differire dallo spirito che ha già creato il programma, — che dev'essere come creato dallo spirito suo; e se il programma è affidato all'opera di più insegnanti, quell'accordo che si richiede comunemente fra questi varii cooperatori, è, a rigore, vera e propria unità di spirito; di guisa che tanto vale supporne uno, docente, quanto supporne più. Or, data l'unità di spirito fra docente e programma, allora incomincia la libertà del discente, quando ei comincia ad esser partecipe di cotesta unità. E allora non è più in grado di volere altro da ciò che vuole il programma; e non è più il caso di scegliere.

E se il discente ricalcitra e dimostrasi inetto ad alcuna disciplina? La conseguenza parrebbe molto ovvia; vuol dire, che egli non è nel numero degli eletti, cui è destinato il regno dei cieli, che è il regno dello spirito umano. Eppure, si replica, sono molti i giovani che riescono bene negli studi speciali, cui si sono addetti, una volta usciti dal liceo, e che facevano cattiva prova in talune materie liceali! Ahi benedetta esperienza tirata sempre in ballo, e tante volte per imbrogliar le questioni più semplici e più chiare. Che ci dice essa in questo caso? Bisogna sapere, che non di rado accade di avere nel ginnasio un ottimo professore di lettere, a mo' d'esempio, e un mediocrissimo professore di matematica; e allora gli alunni valenti profittano naturalmente molto con l'uno, e nulla o quasi con l'altro. Passano al liceo, e qui, se una volta potevano contentare l'insegnante mediocre, venendo innanzi a un valoroso, non riescono fin dal principio ad appagarlo, si disanimano, si smarriscono, prendono a concepire una certa avversione per la disciplina, a credere e a protestare di non esser nati per essa, e che non ne sapranno mai nulla. E i professori e la famiglia a confermarli in questa credenza, a dar loro ragione e a incoraggiarli a non studiar la matematica; poichè, tanto, non occorrerà che si faccia di loro tanti matematici o ingegneri; e poi

la matematica non è una delle materie *principali*! E così si va innanzi come si può, a furia di piccole e grosse violenze onde alunni, famiglie e perfino il collegio dei professori forzeranno la mano a quello di matematica; finchè, infilata la porta della licenza, questi giovani corrano fra i compagni universitari a vantarsi di averla fatta a quel brav'uomo, che voleva seccarli con le sue equazioni e seni e coseni, mentre essi avevano tutt'altra vocazione. E potranno certo far bene negli studi speciali a cui allora s'indirizzano; ma non tanto bene, e con quella pienezza e libertà spirituale che vi avrebbero portata, se a suo tempo avessero potuto non lasciare inoperosa nessuna delle loro forze spirituali.

Il pregiudizio delle vocazioni! Ma, oltre il mediocre professore ginnasiale (e perchè non anche il maestro elementare?), chi può dire quante e quante altre cause estrinseche allo spirito del discente possono produrre e producono siffatti squilibrii spirituali, queste dannose predilezioni, che si vorrebbe legittimare e favorire con l'ordinamento stesso scolastico? Chi può rintracciare nell'immenso nucleo delle rappresentazioni, che formano il contenuto concreto dello spirito individuale, quelle prime immagini dolorose che ritrassero e distolsero da un ordine di fenomeni o di studi l'attenzione e l'amore d' un giovane? E chi può affermare che tali ritrosie siano invincibili, e che non si possano, nella meccanica delle psiche, contrapporre ad arte alle prime immagini, immagini nuove e gradite, che distruggano l'effetto di quelle? In questi casi non si è di certo innanzi a disposizioni organiche difficilmente mutabili; ma a formazioni psicologiche mutabilissime.

Il pregiudizio delle innate vocazioni spirituali deriva da un materialismo metafisico fondato nell' ignoranza più ingenua ed empirica. Giacchè presuppone nella struttura stessa cerebrale, vuoi per ragioni individuali, vuoi per ragioni ereditarie, predisposizioni originarie ribelli a ogni tentativo di educazione. Ma questa specie di dipendenza del fatto spirituale dalla struttura organica è a sua volta fondata su osservazioni sperimentali destituite di qualsiasi valore scientifico, perchè limitate alla pura superficie dei fatti concomitanti. Il figlio p. e. riproduce le tendenze morali del padre; e, poichè la generazione trasmette le disposizioni organiche, se ne deduce che le tendenze morali si erano nel padre fissate in una modificazione organica, e mediante questa si riprodussero nel figlio. Ma così non si tien conto della primissima educazione, che alla psiche ancora in-

fantile del figliuolo importa la convivenza col padre, e però necessariamente l'unità che viene a farsi di essa con la psiche paterna.

Bisognerebbe partire da

> L'anima semplicetta, che sa nulla,
> Salvo che, mossa da lieto Fattore,
> Volentier torna a ciò che la trastulla;

ossia dall'attività originaria dell'anima, con i suoi caratteri e con le sue proprietà, e indi costruire il suo contenuto con la storia delle sue rappresentazioni. Intendere così le formazioni naturali dell'anima, è intendere anche com'esse non siano nulla di necessario ed immutabile, non essendovi nulla d'originario e fondamentale nella struttura empirica dell'anima.

E dire che sostenitori di queste predisposizioni dello spirito sono stati e sono specialmente gli empiristi, i nemici dell' abborrito apriori kantiano! Ma, già, la ragione di quella loro tesi e di questa loro avversione è la stessa: la inesattissima intelligenza del concetto kantiano dell'apriori. Essi l' hanno inteso come originario contenuto spirituale, determinazione concreta anticipata sull'esperienza; secondo la dottrina, insomma, che è merito del Kant di aver combattuta e per sempre distrutta. Chè, quando s'intendesse l'immortale principio del Kant nel suo vero valore, che cioè di anteriore alla formazione empirica dello spirito non deve ammettersi se non la funzione propria, la specifica attività astratta dello spirito stesso, nè vi sarebbe luogo ad appello alcuno all'esperienza contro il supposto di quell' apriori, nè s'incorrerebbe nel contrario errore di ammettere nell'anima un nucleo primitivo di rappresentazioni o di tendenze (che presuppongono sempre rappresentazioni), consapevole o inconscio che si voglia, ereditario o no, ma precedente e refrattario ad ogni educazione.

Di originario nell'anima non c'è che l'anima, l'*anima semplicetta* di Dante; e se le prime impressioni possono creare in essa una disposizione, e quasi avviarla per una strada, può la posteriore educazione, che discopra i motivi di quella disposizione e di quell'avviamento, opporvisi efficacemente indirizzando l'anima ad altro svolgimento.

Tuttavia non mi pare che per ciò che riguarda la scuola secondaria, la questione sia nemmeno da farsi. Perchè detta scuola non fa *tabula rasa* di quelle individuali differenze, che

corrono realmente da un giovane all' altro. Essa parte non da un tipo astratto di spirito, nè da una media dello spirito comune, ma dal concetto delle determinazioni essenziali, necessarie ed universali dello spirito; le quali non potranno, perchè tali, mancare mai in un individuo. Che se in alcuno mancasse una delle parti essenziali dello spirito, ei non sarebbe più da mandarsi alla scuola secondaria. ma in un istituto d'educazione pei deficienti.

Non c'è dunque ragione che giustifichi la libertà degli studi nella scuola secondaria; che anzi la scienza, se non par troppa prosunzione parlare a nome di lei, richiede e sanziona l'assoluta uniformità derivata dall' unico concetto dello spirito, che è il fine proprio di cotesta scuola. Uno è lo spirito, e una dev'essere la scuola secondaria.

VII.

LIBERTÀ ED ECLETTISMO

NELLA SCUOLA MEDIA.

I. Da *La Critica* dir. da B. Croce, a. II, 1904, pp. 115-22.
II. Da *La Critica,* a. II, pp. 409-10.

I.

Nel 1900 il R. Istituto Lombardo di scienze e lettere mise a concorso il tema « del migliore ordinamento degli studi secondari per la coltura generale dei giovani e per la loro preparazione agli studi superiori ». Ed ottenne meritamente il premio il prof. Alfredo Piazzi con un suo lavoro molto importante (1). L'autore, versatissimo nella letteratura pedagogica sulla scuola media, ha meditato a lungo il problema che affatica in Italia questo istituto, l'ha studiato sotto tutti gli aspetti, con amore e con ingegno; e il suo libro è delle cose più pregevoli che si siano pubblicate fra noi su cotesto argomento. Scritto — ciò che accade così raramente nei nostri libri pedagogici e filosofici — con chiarezza e con brio, ha una dote ben preziosa: quella di farsi leggere. E il lettore s' accompagna molto volentieri col Piazzi attraverso la diligente disamina ch' egli fa, nella prima parte del libro, delle *correnti riformatrici* della scuola media in Italia, in Francia, in Germania e in Inghilterra: attraverso le discussioni, della seconda parte del libro, intorno al concetto della cultura generale, al suo aspetto soggettivo-formale, a' suoi elementi nell' età moderna, al suo valore storico-sociale, alle sue attinenze con gli studi superiori, e quindi alla funzione spettante in questi ordini di scuole alle lingue classiche, alle lingue moderne, alle scienze e infine alla filosofia; come volentieri sente

(1) ALFREDO PIAZZI.— *La scuola media e le classi dirigenti*: Per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia. — Milano, Hoepli, 1903 (pp. XII-412 in 8.°).

quali sarebbero, secondo il Piazzi, le linee generali di quel riordinamento dell'istruzione secondaria, che egli propugna nella terza ed ultima parte del suo lavoro.

Questo libro ha dunque una parte storica, una teorica e una pratica. Molto interessante la prima, e quasi interamente nuova per l'Italia, e per la copia dei particolari, e per l'ordine e l'esattezza delle informazioni; e potrà giovare ai molti dilettanti di cose scolastiche che discorrono di riforme, di programmi, di scuola unica e simili argomenti, ormai venuti in uggia a tutti. Il Piazzi fornisce loro grande messe di notizie, di cui essi potranno farsi forti in sostegno dell' una o dell' altra tesi. Perchè, se una cosa s'impara veramente da questa parte del lavoro, essa è appunto che in Francia, in Germania e in Inghilterra non si fanno nè più nè meno che le discussioni che si fanno da noi, e ci sono rappresentate le medesime tendenze, che ci sono da noi, e difese cen le stesse ragioni, su per giù, e partendo dagli stessi principii, diversi e cozzanti tra loro, senza speranza d'una composizione e d' una soluzione razionale. Chi non sa ragionare senza dire ogni momento: guardate in Francia, guardate in Inghilterra, guardate in Germania! — può trovare in questi paesi le armi affilate per tutte le battaglie; perchè ora sono le istituzioni già esistenti che vengono in taglio a chi vuol sostenere un certo disegno di scuola media; ora sono le tendenze riformatrici, che già si manifestano nel seno stesso delle istituzioni; ora sono le critiche, le proteste che contro di esse muovono conferenze scolastiche e scrittori di pedagogia. E l' impressione che se ne riceve, è, secondo me, della più acuta e scettica diffidenza verso quest' insegnamenti esotici, e in generale rispetto al valore di tali discussioni, che si dibattono fuori della scienza, nel campo arbitrario dell' opinabile, dove ognuno può recare in mezzo le predilezioni proprie e i proprii ideali soggettivi, e guardare le cose dal proprio punto di vista.

L'autore di questo libro non è di questo parere, persuaso che per una questione complessa come quella delle scuole giovi grandemente il vederla affrontata coi più disparati criteri, per poterne discernere sempre meglio i suoi aspetti diversi, e, crescendo il numero degli elementi necessari al nostro giudizio, poterne formulare uno più circospetto. Ma la sua stessa persuasione deriva da una non piccola dose di scetticismo, comune a molti scrittori di pedagogia; i quali credono che il problema pedagogico non sia suscettibile di una ricerca e di una soluzione ra-

zionale; e mentre non hanno veramente il coraggio di negare ogni carattere scientifico alla pedagogia, asseriscono tuttavia che essa non è filosofia (l'unica scienza che potrebbe essere), anzi una scienza indipendente così dalle assolutezze della filosofia come dalle sue disastrose vicende,— perchè, già si sa, il lavoro filosofico è una tela di Penelope; — una scienza insomma che deve far tesoro delle esperienze fatte, del buon senso, del senso comune, del giudizio degli uomini d'ingegno, della storia, e magari d'un zinzino di psicologia, ma con discrezione e con prudenza. Meglio per alcuni, non pel Piazzi, se alla psicologia *psicologica* si preferisca quella fisiologica, — la non-psicologia! Ma tutto ciò, se le cose si chiamassero coi loro nomi, è scetticismo bello e buono; che negando la scienza, s'appella alla vita, alla pratica, ai fatti; negando la luce, afferma la necessità di procedere a tentoni, contando i passi fatti e badando a tenerli bene a memoria.

Questo scetticismo, con molto garbo, s'affaccia qua e là in vari punti del libro del Piazzi, ma è più di proposito manifestato nella prefazione: « In mezzo a tante discussioni intorno all'istruzione secondaria mi rimordeva di non prendere un mio partito, o, come oggi avvien d'esprimersi, la mia posizione. Però non ho avuto nè ho la pretesa di additare la via giusta a nessuno, di affermare che la soluzione da me accolta sia la vera, o almeno la migliore. Prego, anzi, il lettore, se mai ne avrò uno, che anche là dove la forma, inavvertitamente, assume un tono reciso, vi scorga un pensiero modesto e riguardoso, e rifletta che avrei voluto dire: credo, stimo, son d'opinione. Rifletta che, se ho proposto una soluzione, assai semplice del resto, essa è quella in cui mi sono acquetato ». È modestia? Ma mi pare che se la modestia sia una bella virtù dell'animo, come virtù dell'intelletto sia inconcepibile. Alcuni attardati criticisti oggi la predicano come l'antidoto del dommatismo. Ma io non so con qual coscienza si può mettere innanzi un libro in cui si fa una proposta pratica, e badare intanto ad avvertire che l'autore non crede davvero che quella sia la migliore soluzione. O allora? Perchè aggiungere alle tante proposte sulle quali oggi il legislatore ha il dovere di meditare, anche quest'altra e accrescergli l'imbarazzo? Il Piazzi ricorda il caso del ministro prussiano dei culti von Gossler, che ebbe la curiosità di contare i progetti pel riordinamento dell'istruzione seconda-

ria fin al 1889; e ne noverò 344! Fra tanta abbondanza, è meglio starsene cheto, se non si crede di risolvere la questione e additare la via giusta.

Del resto il potere della logica è superiore a quello dei propositi, anche virtuosissimi. Si può protestar modestia quanta se ne voglia; ma, come lo scettico finisce sempre affermando, e con più sicurezza del dommatico, così anche il Piazzi, nel fatto difende una tesi, sua, come preferibile a tutte le altre; e la difende con calore e senza tanti riguardi, convinto nell'intimo suo di combattere per la verità, ossia, in questo caso, pel meglio della scuola. E siamo sinceri: come fare a pensare, e credere intanto di non pensare il vero?

Se ora mi fosse possibile, vorrei seguire a passo la parte teorica e pratica del libro, da quando l'autore, dopo aver tracciato la storia che ho detto, scrive: — « sentiamo che cosa ci dice la riflessione, quella, s'intende, di cui io mi posso modestamente valere ». Ma è necessario che mi limiti ai punti principalissimi.

E prima di tutto: il principio a cui s'inspira il Piazzi, da degno discepolo del Cantoni (1) — a cui il libro è dedicato, — è quello della più illimitata libertà: nei discenti, nei docenti, nelle famiglie, negli istituti privati, nei pubblici, in tutto insomma il complicato congegno dell' istruzione secondaria. E il volume reca ad epigrafe il verso: *Libertà vo cercando ch' è sì cara*. Ora la libertà è certo una bella cosa, anzi la più bella e la più preziosa di tutte; e se lo spirito è a capo di tutto, essa è allo spirito, secondo il concetto di Hegel, quel che la gravità è ai corpi. Si potrebbe dire perciò che essa sia l' essenza di tutto. Ma, appunto per quest' alto pregio della libertà, bisogna cercarla sì, ma non fuori del luogo suo, fuori di là dove soltanto può nascere. La natura, in quanto tale, in quanto limite, in quanto spazio, non ha libertà; e fin dove si protende la natura, è vano pretendere libertà. L'individuo, in quanto individuo, è limite, cioè natura, e però non può esser libero. Non io gliela nego; esso *non l'ha*, perchè non può averla logicamente, perchè il tutto non può esser minore delle parti, perchè due più due non posson far sette.

Io ho insistito altra volta su queste idee, e mi rincresce

(1) Cfr. sopra pp. 85-6.

che il Piazzi non ne abbia fatto caso, proponendosi pure lo stesso problema; e si sia lasciato trascinare dal concetto corrente e antifilosofico della libertà, parlando sempre d' una libertà dello spirito nelle sue determinazioni individuali e particolari, e preoccupandosi quindi della libertà di Tizio e di Sempronio; i quali, invece, non possono diventar liberi se non a patto di cessar di essere Tizio e Sempronio *ut sic*, e diventare—lo spirito.—Bisogna rispettare le disposizioni e attitudini dell'alunno! Ogni energia è sacra, dice Gian Paolo. — Ma è sacra anche se malvagia? È sacra la disposizione al furto? È sacra la violenta protervia di chi minaccia di diventare un delinquente? L' energia è sacra quando è sana energia spirituale, cioè quando manifesti la vera natura dello spirito. L'attività dell'alunno deve esser libera, ma quando è la vera attività. Il che non vuol dire di certo, che per esser la vera, non debba esser l'attività dell'alunno: al contrario!

Eppure, anche qui la logica trionfa delle pretese arbitrarie. Ammesso il principio assoluto della libertà, sarebbe inutile discutere del migliore assetto della scuola secondaria. Più logico sarebbe lasciare che si manifestassero liberamente tutte le tendenze, con parità di diritti. Ma se si scrive un libro di pedagogia, è inevitabile partire dal presupposto che ci ha da essere una via giusta, che è quella che bisogna battere, e che occorre perciò indicare; venendo, così, in fin de' conti a negare altrui la libertà di battere una qualsiasi delle vie divergenti, e a pretendere implicitamente che son liberi di seguire la loro via quelli che sono sulla retta via, cioè su quella che ci par tale. Tanto è impossibile meditare senza costruire un concetto, che, come tale, è necessario, e perciò agli antipodi di quella tale libertà *ch' è si cara*.

Il Piazzi, adunque, si rifà da un concetto fondamentale della pedagogia herbartiana, tanto per « rannodare le *sue* idee a una dottrina consistente e rispettata »; — « poichè, ad esser sincero, mi sarebbe doluto, in pedagogia almeno, di esser preso per un banditor d'eresie » (p. 137). Il chiodo, adunque, al quale il prof. Piazzi lega la sua corda, è il concetto dell'*interesse multilatere*, ossia quell'amore o tendenza che si deve suscitare durevolmente nelle menti degli alunni, a studiare e svolgere gli studi e le attitudini che soddisfano tutte le esigenze dello spirito, dall'esperienza e dal commercio con gli uomini fatte già nascere prima che incominci l' opera dell' istruzione: interesse *empirico*, *speculativo*, *estetico*, *simpatetico*, *etico-sociale* e *religioso*.

In quanto a quest'ultimo il Piazzi in teoria è d'accordo con l'Herbart; ma in pratica pensa che non sempre convenga proporsene lo sviluppo, perchè dove il sentimento religioso non sia presente e vivo, per le condizioni generali della cultura e della vita del tempo, « l'insegnamento religioso nella scuola non può avere punto d'appicco che ne assecuri l'efficacia. Esso non può avere virtù animatrice, e si trasformerà in un che di freddo, di scolorito e di supremamente uggioso » (144). Il maestro non può creare dal nulla. La cultura generale, adunque, deve promuovere l'interesse empirico, speculativo, estetico, etico-sociale (comprendendo in questo anche il simpatetico); e promuovere questi vari interessi in modo che fra essi, come voleva lo stesso Herbart, ci sia sempre ***equilibrio*** (*Gleichgewicht*). Ma su questo punto, pel suo liberalismo, il Piazzi fa le sue riserve, e batte molto su una frase herbartiana (MÖGLICHST ***gleichschwebende Interesse*** = interesse ***il più possibile*** in equilibrio), pensando che per amor dell'equilibrio non si debba combattere le native disposizioni, le vocazioni individuali, e neppur negare ogni soddisfazione ai fini professionali, come pure l'Herbart pare che voglia, sollecito della compiuta universalità dello spirito.

Stabilito questo concetto della cultura generale, quali gli elementi fondamentali per formarla? Il Piazzi crede che la questione non si possa risolvere senza guardare al valore storico e sociale delle singole discipline, che si vogliano annoverare fra tali elementi. « Certo, egli dice, Aristotile non avrebbe potuto raccomandare in un programma di studi la chimica, di cui non aveva neanche un barlume » (157). La scuola deve rispecchiare il sapere del tempo. Gli elementi adunque, oggi, sarebbero: la filologia classica nel suo più ampio significato, le lingue e letterature moderne, la filosofia, la storia della religione, la storia civile, la geografia, le scienze naturali e matematiche e la storia dell'arte.

Ora, lasciamo andare il valore del concetto dell' interesse, — che non è poi tanto rigoroso, quanto pare agli herbartiani e al Piazzi. Certo, in quel principio c'è una grande verità: che l'istruzione nella scuola media, in quanto scuola di cultura generale, debba essere educativa, formativa di tutti i momenti dell'attività dello spirito. Ma, è ovvio osservare che, dato il principio dell'interesse multilatere, che è un principio speculativo, il ricorrere alla storia per determinare gli elementi fondamentali della cultura generale, che è un metodo empirico, è illogico e illegittimo. S'abbandona la teoria formalistica herbar-

tiana, per passare, armi e bagaglio, nel campo opposto della dottrina del valore del contenuto delle singole discipline. D'altra parte, al Piazzi sembra « impresa che si dà alla bell'e prima per isbagliata » quella di voler determinare colla semplice scorta dei principii teorici da lui stesso stabiliti il contenuto dell'istruzione giovanile (157). E a più riprese, quindi, combatte il formalismo herbartiano. — Ma, allora, perchè partire dal principio dell'interesse? Che importa a me che io non conosca la chimica, se, poniamo, il mio interesse empirico è già sufficientemente svolto dall'astronomia o dalla meteorologia? Un capitolo o l'altro della scienza della natura serve egualmente al mio scopo. Determinare a priori quale debba essere il capitolo da preferirsi, è impossibile; e la pedagogia, se vuol essere scienza. non può pretendere di determinarlo. — Senza dubbio, il materiale, mezzo della funzione formale dell'istruzione, è storico; ma da questo a voler scegliere le parti di esso in ragione del valore che esse particolarmente vanno assumendo nei varii momenti storici, c'è una bella differenza. Questo valore, infatti è valore di quel dato contenuto; il quale è del tutto indifferente dal punto di vista formalistico, che è pur quello da cui il Piazzi s'è messo. Quando egli dice che « nel contatto che la scuola serba colla cultura sta la condizione principale della sua vitalità; perciò bisogna che quella, con un paragone continuo, s'accerti che i suoi programmi trovino nella cultura la loro rispondenza e come la loro risonanza » (177); a me, per dirla schietta, sembra che abbia proprio dimenticato dove aveva piantato il chiodo, e che rimanga, senz'avvedersene, con la sua corda in mano. Infatti, per sè stessa, la storia non ha nessuna autorità in questa materia; perchè a chi, come oggi fanno i socialisti, non sia disposto ad accettare la tradizione e, scontento del presente, aspiri alla formazione di una nuova coscienza, che cosa potrà essa opporre che valga a persuadere? Una dottrina, intanto, che non persuade, non è scienza, ma una opinione come un'altra. Il vero è che la scuola deve sì rispondere alle condizioni della cultura, e procedere di pari passo con la storia della scienza: ma quale scuola? La scuola media, se è media, non è la scuola della scienza, ma della preparazione della scienza. La scuola della scienza è l'università. E finchè non si distingueranno nettamente questi uffici diversi delle due scuole, quella continuerà ad esser tormentata da ogni sorta di scienziati e non scienziati, e il suo organismo pedagogico non si consoliderà mai.

Così bisognerebbe pur metter da parte tutte le preoccupazioni intorno alla coordinazione della cultura generale con gli studi superiori e con gl'interessi professionali. La coordinazione viene da sè, se la cultura generale è vera cultura generale, se coltiva tutto lo spirito; perchè è lo spirito appunto l'attività necessaria e sufficiente alla scienza, e alle sue applicazioni. E tutto quello che dice il Piazzi su questo argomento (part. II, cap. 3°) risente un po' troppo di senso comune — il più gran nemico della filosofia; la quale o non è comune o non è filosofia.

Dopo le considerazioni generali, che abbiamo fugacemente indicate, l'autore si trattiene a discorrere delle ragioni delle lingue classiche, delle lingue moderne, delle scienze e della filosofia nella scuola media, in tre capitoli che meritano certamente di esser meditati da quanti si occupano di coteste questioni, — le quali sono state molto dibattute anche presso di noi negli ultimi anni. Il Piazzi vi fa molte osservazioni assennate ed acute, sebbene a me paia che non colga neanche qui il punto giusto. Ma, trovandomi ad aver esposto in un volume (1) il mio pensiero su questo proposito, non mi ci trattengo.

Sentiamo piuttosto qual'è la proposta di riordinamento in cui il Piazzi concreta tutti i suoi studi. Egli vorrebbe: « due tipi di liceo; uno *classico*, con carattere principalmente storico, e l'altro *moderno* (designiamolo pure con questo nome), tale, cioè, che senza rinunciare interamente alla cultura classica, maggiormente si accosti, conforme ai bisogni di un gran numero d'individui, alla vita attuale, mediante una più larga cultura scientifica e l'insegnamento di una lingua moderna, oltre il francese. Discipline del liceo classico sarebbero: l'italiano, il latino, il greco, la filosofia, la storia e geografia, la matematica e le scienze. Ch'esso avesse a dare altresì un avviamento al francese non dovrebbe respingersi. Gli elementi di storia dell'arte vi starebbero opportunamente. Senza addentrarmi in particolari, dirò solo che, nei primi anni, converrebbe gli alunni non attendessero allo studio di più di due lingue, e di tre in quasi tutti gli anni successivi, evitando d'incominciare lo studio grammaticale di una lingua, innanzi che nelle altre non fossero riusciti ad intraprendere la lettura di qualche au-

(1) *L'insegnamento della filosofia nei Licei*, Palermo, Sandron, 1900. [Al Piazzi era sfuggito il mio volume].

tore più piano. Gioverebbe aumentare l'orario della filosofia, facendo posto a un breve disegno storico di essa. Le scienze (fisica e storia naturale) avrebbero, invece, a ridursi alquanto, rispetto all'estensione che hanno nel liceo attuale. La storia rimarrebbe, press'a poco, com'è adesso. Le materie classiche, latino e greco, verrebbero rinforzate. Con un orario di circa ventisei ore settimanali si potrebbero distribuire le discipline indicate in un programma organico. — Nel liceo moderno il latino starebbe press'a poco nei limiti, che ha ora nella scuola classica; il greco, invece, cederebbe il suo posto al tedesco e all'inglese, come nel ginnasio, che a tal liceo prepara, lo cederebbe specialmente a vantaggio del francese. Così si otterrebbe che l'insegnamento d'una lingua moderna terminasse o fosse presso a terminare, quando converrebbe dar principio all'insegnamento dell'altra. La filosofia manterrebbe l' orario oggi concessole nel liceo, alleggerita del disegno storico. Forse qualche diminuzione potrebbe subire la storia, massime quella antica. Si dovrebbero invece rafforzare la matematica, e specialmente le scienze positive» (332).

Una terza scuola di cultura generale dovrebbe essere l'*istituto tecnico*, debitamente modificato ed allargato ad otto anni di corso, per preparare ai politecnici, ai musei industriali, alle scuole superiori d'agricoltura ecc. In quest'istituto la presente sezione fisico-matematica si dovrebbe stralciare dalle altre che hanno un fine a sè (e che rimarrebbero separate col nome d'*istituto professionale*), e fondersi in una scuola più florida e più robusta, dove s'insegnasse: italiano, francese, tedesco, inglese, filosofia, storia civile, geografia, matematica, scienze naturali e disegno (che in minori proporzioni potrebbe, secondo il Piazzi, entrare anch'esso nei programmi dei due licei). La geografia, la matematica e le scienze naturali v'avrebbero un programma più intenso che nelle altre due scuole. E tutte queste tre scuole preparatorie dovrebbero godere perfetta parità di dritti, avviando ciascuna a tutti gli ordini di studi, lasciando all' individuo piena libertà d'inscriversi a quale facoltà più gli aggrada, salvo a riempire per conto proprio quelle lacune che per gli studi fatti risentisse nella propria cultura, volendo seguire con profitto i nuovi studi intrapresi. — Una proposta, dice l'autore, fra tante altre proposte!

Non aggiungo se non alcune brevi osservazioni. In primo luogo, se ho letto bene, in nessuno di questi tre programmi si trova la storia della religione e quella dell'arte, cui nondimeno s'era

riconosciuto il valore di elementi fondamentali di una cultura generale. Ma questa forse è stata una dimenticanza. In secondo luogo, non trovo logico porre tra gli elementi fondamentali di una cultura generale le lingue classiche, ed escluderle poi parzialmente da una scuola di cultura generale, dal liceo moderno, e totalmente da un'altra, dall'istituto tecnico.

E dicasi altrettanto di tutte le materie incluse in uno di questi programmi ed escluse dall' altro. Sono o non sono elementi di quella tale cultura? Se sono, devono entrare nei programmi di tutte scuole che si propongono la formazione di quella cultura; se non sono, non devono entrare in nessuno di quei programmi. — Il che vuol dire che la scuola dev' essere una, e uno il programma, come uno è lo spirito.

Che se si crede con le varietà tra scuola e scuola di coordinare gli studi secondari coi superiori, come ammettere negl'individui la facoltà di scegliere tra una scuola e l' altra, ad arbitrio, per prepararsi a qualunque ordine di studi? Ciò val quanto dire che tutte le preparazioni son buone; e che la varietà è inutile.

E poi: la più grande differenza tra le varie scuole, in questo come in tanti altri progetti, consisterebbe nel metterci o non metterci dentro il latino e greco. Ma veramente che i pedagogisti debbono dare ascolto a tutte le sciocchezze che si dicono contro il gran fardello di queste due lingue? Veramente s'ha da credere che i guai del nostro liceo provengano dallo studio del greco? — Io direi che tutte queste proteste e tutte queste diagnosi si lasciassero una volta agli scolari fannulloni e ai chiacchieroni, che voglion parlare di queste cose senza saperne nulla; e direi che si riconoscesse una buona volta, che studiare italiano e studiare latino e greco sono proprio la medesima cosa, e che il povero greco non farà impaccio a nessuno, se ministri e giornalisti e guastamestieri cesseranno dal discreditarlo, e che la via della rigenerazione del nostro istituto classico s'ha da cercare non in una diminuzione del numero delle materie, ma nella loro razionale coordinazione e distribuzione nei vari anni di studi, e nella diminuzione del numero dei professori insegnanti contemporaneamente ai medesimi alunni, e nell'alleggerimento dei singoli programmi per ciò che di eccessivo essi hanno e che affatica la memoria senza giovare alle facoltà attive dello spirito. Non è questione di quantità, ma di

qualità di studi (1). E finchè la discussione non si metta per questa via, si conchiuderà poco; e ora si noterà un difetto, e ora l'altro contrario; e i ministri faranno e disfaranno, e agli scolari scemerà sempre più la voglia di fare. Bisogna dire chiaramente che cosa sono questi studi di cultura generale, e poi tirare una linea, e dire: — di qui non si passa. La vita è piena di difficoltà, e bisogna prima di tutto pensare a far sentire queste difficoltà ai giovani. Tra i quali quanti sono capaci e volenterosi, io so per esperienza che studiano a sufficienza nel presente liceo tutte le discipline, e dove meno bene riescono, più s'affaticano, con vantaggio incalcolabile della serietà e fermezza del loro carattere. Nulla mi parrebbe più dannoso, per questo rispetto, dell'elasticità sconfinata che vagheggia il prof. Piazzi, e di quello eclettismo che egli preferisce nella teoria e nella pratica. Le cose sono a un modo; e bisogna dir sempre coraggiosamente come sono, senza esitazioni e senza concessioni; perchè le esitazioni e le concessioni non mutano le cose, mentre mutano e quindi falsano il nostro pensiero. Se mi fosse permessa un'espressione triviale, direi che l'eclettismo è buono solo all'insalata. Ma la scienza è il mondo dell'unità, perchè è il mondo della necessità.

II.

A proposito di un articolo del prof. ALFREDO PIAZZI: *Ancora sulla libertà degli studi nella scuola media* (2).

Questo scritto è uno sfogo, che l'autore ha tentato di rendere molto spiritoso, contro la recensione punto spiritosa che io feci parecchi mesi sono del suo libro *La scuola media e le classi dirigenti* (3): recensione che non arrivo a comprendere perchè mai abbia tanto agitato e irritato l'ottimo professore. Ma egli con tutta la sua eloquenza e il suo spirito non è riu-

(1) Vedi sopra lo scritto *Unità della scuola secondaria* e più sotto il discorso su la *Riforma della scuola media*.

(2) Uscito nella *Rivista filosofica* del Cantoni, vol. VII, pp. 355-372 e ristampato in A. PIAZZI, *Questioni urgenti della scuola media*, Torino, Bocca, 1906, cap. 4°.

(3) Vedi lo scritto precedente.

scito a mostrare d'aver capito i due punti principali su cui avevo richiamato la sua attenzione, e per cui mi pare abbia preso una grande scalmana.

Prima di tutto, libertà negli studi: va benissimo, avevo detto io. La libertà e l'essenza di tutto; non v'è nulla di reale senza libertà. Ma come va intesa la libertà? Non Tizio o Sempronio sono liberi, ma lo spirito. È vero quello che diceva Gian Paolo: ogni energia è sacra. Ma anche se malvagia? — « Io credevo », risponde ora il Piazzi, « io credevo che la mia citazione... il sempre presunto avveduto lettore la intendesse al suo giusto verso, nel senso cioè di ogni *sana* energia ». E io credevo, replico io, che la mia domanda: *anche se malvagia?*, sarebbe stata intesa, alla sua volta, dal mio lettore, nel senso di un invito a notare cosa che non mi sono mai sognato potesse rivocarsi in dubbio; cioè che l'energia è sacra solo se è sana energia. Sicchè quando il Piazzi ora mi sta a dichiarare che questo appunto era il suo pensiero, non mi annunzia davvero una novità. Non era questo il punto della discussione. Io avevo soggiunto: « L'energia è sacra, quando è sana energia spirituale, cioè (*ecco la questione!*) quando manifesti la vera natura dello spirito. L'attività dell'alunno deve esser libera, ma quando è la vera attività ». A questo il Piazzi non bada. Egli non vede che il concetto dell'energia sana non può essere un concetto empirico, perchè empiricamente è tanto sano il sano quanto il malato; non s'accorge che la sanità è un valore, un universale: un fatto sì, ma razionale. Sente parlare dello spirito in sè, diverso dallo spirito individuale; e gli viene da ridere. Ma io non ho che fargli: ci rifletta su, e veda se sono proprio io che m'appello alla ragione universale l'amico della tirannide, o lui che se ne rimette all'arbitrio dell'individuo. Queste, caro prof. Piazzi, sono cose vecchissime, e io quasi quasi mi vergogno di ripeterle.

L'altro punto sostanziale, e che il Piazzi non sfiora nemmeno, è quello del diritto dello Stato rispetto all'ordinamento della pubblica istruzione. Egli crede di cavarsela anche qui con un'uscita spiritosa: « Bella consolazione sentirsi dire che se lo Stato insegna dee sapere quel che ha da insegnare. Venirci innanzi ora a ricordare l'autorità dello Stato pedagogo, via, ha l'aria di una crudele ironia ». Eppure, anche il prof. Piazzi ha scritto il suo libro « per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia ». Lo dice sul frontespizio. E questo vagheggiato riordinamento, credo, dovrebbe essere fatto dallo Stato; e

per farlo, lo Stato dovrebbe adottare le idee del Piazzi: o non sarebbe questo voler lo Stato pedagogo? Anzi, se lo faccio diventar pedagogo io che gli propongo una sola scuola media, il Piazzi che gliene propone tre, mi pare che lo renderebbe tre volte pedagogo.

Ei non sospetta nemmeno che quello Stato astratto e teorico, di cui io parlavo altra volta a questo stesso proposito, sia l'unico Stato di cui si possa parlare, e per l'appunto lo Stato più storico, più concreto, più reale che ci sia. « In vantaggio della pratica », egli dice, « non cercheremo d' infrenarla (la libertà dello Stato), aumentando invece la libertà di altri fattori dentro di lui? » (370). *Altri fattori*: di che? dello Stato? No, certamente. E di che dunque? Non è detto. Ma di checchè siano questi fattori, da chi dovrebbero ricevere la libertà, e chi infrenerebbe la libertà dello Stato? — Noi, dice il Piazzi. Lui, intanto, no; e neanche io; ma, credo, lo Stato, che pur penetrato da quell'idea di libertà che è la musa del Piazzi, non cesserebbe perciò di essere sè stesso, cioè la realtà concreta d' un popolo e però il principio vero di ogni pubblica attività. Certo queste sono questioni troppo difficili per chi resta impigliato nelle reti dell'intelletto astratto; ma sono questioni alle quali non si può sfuggire quando, pedagogisti o non pedagogisti, si cominci ad elaborare i nostri concetti. Nè certo si troncano con le tirate contro Hegel, che ad ogni modo il Piazzi farebbe bene a leggere.

VIII.

LE CONTRADDIZIONI

DEI LIBERISTI

Dai *Nuovi Doveri*, di Palermo, dir. da G. Lombardo Radice, a. I, n. 5 15 giugno 1907.

I.

In un congresso interregionale che i professori secondari tennero nel marzo del 1907 in Palermo fu letta dal prof. Eugenio Donadoni un'arguta ed elaborata relazione sul tema: *Di una riforma radicale nell'ordinamento delle scuole medie* (1). La riforma proposta e caldeggiata dal relatore, per dirlo subito con la sua energica espressione, si potrebbe riassumere in questa formula: « *non più istituti, ma cattedre* ».

Vale a dire: bisognerebbe sgretolare tutti gli odierni istituti d'istruzione media, per ridurli alle loro « unità elementari ». In ogni città tante cattedre, quante sono le materie attualmente insegnate; e qualcuna di più, come la storia dell'arte, la storia delle letterature straniere, la storia della filosofia, i principii di scienze sociali, l'igiene: in piccolo, una *universitas studiorum.* E in quest'università, abolita « ogni denominazione e sostanza di istituti », « ogni alunno potrebbe frequentare la materia che più crede »; magari una sola, quando non gliene bisognasse un' altra; come farebbero oggi tanti giovani delle città industriali, i quali vorrebbero imparare soltanto il francese o il disegno o la meccanica, e intanto non sanno a quale scuola far capo. Inoltre, in cotesta università sarebbero possibili, per libera elezione dei singoli giovani, innesti di materie, rispondenti a speciali inclinazioni e condizioni sociali, delle quali il presente sistema uniforme e livellatore non può tener conto. Giacchè il Donadoni è persuaso che « senza libertà piena, non è possibile che la scuola

(1) Vedi l'opuscolo con questo titolo, Palermo, Andò, 1907.

prosperi di una vita che non sia fittizia »; e che intanto « di libertà manca la nostra scuola; pur così ricca di licenza. Le tradizioni del passato vi soppravvivono con la tenacia, con la grettezza di una senilità querula e ombrosa e accidiosa », ecc. La scuola d' oggi al Donadoni pare un *organismo senz' anima*; pare che uccida « fin dai primi anni, quello che è l'unità prima d'ogni energia collettiva: l'individuo.... L'istituto è la macchina che tutto attrae, tutto sagoma, tutto maciulla fra le sue ruote. L'istituto è giacobino; ma a scapito di quell'eguaglianza vera, che concede a ciascuno di muoversi e di orientarsi, come può e come crede, nel mondo ». Abbasso, dunque, l'istituto, e viva l' individuo! Viva la cattedra, come unità elementare! Ognuno si crei da sè l'istituto che vuole, combinando a suo modo le cattedre, di cui crede di servirsi per la propria cultura.

E sta bene. Il prof. Donadoni dice molte cose giuste, — e le dice bene, benchè esageri un po' troppo le tinte, — intorno agli effetti disastrosi della miscela d' anime le più diverse ora costrette a stare insieme nelle nostre scuole, specie nella scuola classica. Ha anche ragione, sacrosanta ragione, di protestare fieramente contro la minacciata scuola unica: « tre o quattro anni di oltraggio a tutti i rami dello scibile, tre o quattro anni di oltraggio a tutte le energie fisiologiche, morali, intellettuali del disgraziato fanciullo, che farà giustizia sommaria di tante materie, non istudiandone nessuna ». Gli si potrebbe anche dar ragione sul rimedio da lui proclamato — *in schola libertas* — se (oh il grave, il terribile *se*!) se questo rimedio da lui proclamato fosse concepibile.

Non più istituti, ci dice il Donadoni. O come? E ci sarebbero per davvero i *lectores unius libri*? E come si possono mettere insieme i libri, cioè le materie d'insegnamento senza organizzarle, senza farne, alla men peggio, un sistema, una forma di mentalità? Come ci possono essere cattedre senza istituti? — Perchè il Donadoni, m'immagino bene, non farà consistere l'essenza di un istituto nell'unità dell'edifizio scolastico (che pure è una conseguenza di quell'altra unità); nè nell' unità del preside o direttore; la quale ha pure il suo valore, subordinato a quello dell'unità vera dell'istituto; nè in nulla di tangibile e visibile; sibbene in quell'unità spirituale in cui i varii insegnamenti nel loro insieme e nel loro graduale sviluppo concorrono. L'istituto potrà non essere un vero istituto; e noi potremo chiedere che, invece del falso, s'instauri il vero istituto. Ma l' istituto è, e non può essere altro che un organismo di cattedre: le

quali perciò non sono unità elementari; perchè intanto esse sono qualche cosa, in quanto fanno parte dell'istituto.

Questa difficoltà fu fatta, a quel che pare, al Donadoni da qualcuno de' colleghi del congresso: che gli osservò non potersi una medesima disciplina insegnare allo stesso modo ne' diversi ordini di studi, e per le diverse finalità intellettuali o pratiche verso cui muove l'alunno. — « Ragione mascherata di sapienza pedagogica »! risponde con un alzar di spalle il relatore in una nota al suo scritto. « A me sembrano parole. Chi ha mai sentito il bisogno che l'italiano p. es., che s' insegna nei licei si moltiplicasse per scissione, così che ci fosse un italiano per i futuri avvocati, un altro per i futuri medici, un terzo per i futuri filologi »? Vivaddio! se questo bisogno di specializzare l'italiano del liceo non l'avete sentito, questo non prova che tutti gli alunni del liceo, quale che sia la futura carriera, a cui s'avvieranno, possono e devono studiare lo stesso italiano? E allora perchè pigliarsela tanto con l'*uniformità plumbea* de' presenti istituti? Ma la difficoltà opposta al sistema del Donadoni, non riguarda l'insegnamento dell'italiano in uno stesso istituto, fondato, com'è il liceo italiano, su presupposti diametralmente contrarii a quelli da cui il Donadoni muove. Non è indirizzata — ed è strano che il Donadoni sia potuto incorrere in un tale equivoco — all'ordinamento per istituti, per ciascuno dei quali la scolaresca si ritiene uniforme; ma contro l'ordinamento per cattedre del Donadoni stesso, che vorrebbe un solo insegnamento d'italiano non solo per tutti i futuri medici e avvocati o filologi, ma anche per i futuri capitani di mare o direttori del lotto o ragionieri e per ogni fatta di operai, che frequentassero lo stesso insegnamento: un solo insegnamento, insomma, tanto per gli alunni del presente ginnasio inferiore quanto per quelli della presente scuola tecnica: un quissimile (nell' unità elementare) dell' oltraggiosa scuola unica! E che la difficoltà sia grave, e che non si tratti di semplice maschera pedagogica, se ne accorge, in fine, lo stesso Donadoni quando s'induce a confessare: « Le difficoltà potrebbero sorgere sulla natura, sull'estensione o sui limiti di alcune materie ».

Nè vale soggiungere, che « si entrerebbe allora nella questione — che io lascio (egli dice) intatta — dei programmi e dei metodi: che si potrà risolvere, quando si sarà risolta la quistione pregiudiziale dell'ordinamento scolastico » (p. 30). Non vale; perchè tutti gli ordinamenti scolastici si potranno architettare, all'infuori di quello che renderebbe impossibile qual-

siasi programma e qualsiasi metodo; perchè un tale ordinamento non ordinerebbe niente, e sarebbe in se stesso contradditorio. Le due questioni qui sono una. Il programma e il metodo, vi han detto, specializzano necessariamente uno stesso insegnamento, differenziandolo secondo le finalità diverse, a cui generalmente si pensa sieno indirizzati gl'istituti diversi. In altri termini, non c'è, nè ci potrà essere mai un insegnamento d' italiano, senza più: ma c'è sempre un insegnamento d' italiano o d'altro secondo un dato programma e secondo un certo metodo. Programma e metodo che il Donadoni riconosce variabili, senz'avvedersi della conseguente variabilità concreta dell' astratta e fittizia sua cattedra d'italiano, come unità elementare.

Non se n'avvede: perchè, altrimenti, non risponderebbe con quell'alzata di spalle all'obbiezione, che non ci può essere una cattedra d'italiano, ma ce ne hanno da essere tante, quanti gl'istituti diversi, che si crede di dover istituire. Riconosciuta infatti la necessità di quella speciale determinatezza o differenziazione delle cattedre a seconda degli istituti, a cui appartengono, la formula « *non più istituti*, *ma cattedre* » non avrebbe senso.

II.

Ma, se il Donadoni non s'avvede della grave difficoltà che giace in fondo all'idea delle sue cattedre, la logica della verità lo trascina anche nolente a riaffermare la negata organicità delle cattedre stesse, e quindi l'impossibilità del sopravviver di esse alla dissoluzione degl'istituti.

Lo trascina, per conseguenza, alla negazione di quella libertà e di quell'individualismo, che sono il motivo fondamentale della riforma radicale da lui desiderata. Egli infatti prevede subito una grave obbiezione: « per i figli, e più per i padri, la scelta tra l'una o l'altra materia sarebbe un dubbio, un peso, una difficoltà »; e riconosce che « l'esercizio della libertà non è la cosa più facile »; ma soggiunge subito, per correre al riparo, che « l'arbitrio della scelta sarebbe, secondo il *suo* sistema, di molto limitato ». Limitato, secondo il Donadoni, dovrebbe essere per la costituzione di certi programmi fissi, in relazione ai varii fini della cultura delle scuole medie: programmi da determinarsi per *referendum*, se ho ben capito, dei singoli organi della società, in cui i detti fini sono adempiuti: onde ciascuna facoltà universitaria dovrebbe stabilire il programma degli studi

necessari ai giovani che aspirino all'ammissione nella facoltà stessa. E così ogni amministrazione dello stato, così le camere di commercio, e via discorrendo.

Lasciamo stare il mezzo con cui verrebbero costituiti questi programmi: mezzo recentemente tentato anche in Italia dalla Commissione Reale per la Riforma della scuola media, e, pare, infruttuosamente. Dirò bensì, che non può non destare una certa impressione di meraviglia, che un professore, che vive nella scuola media, e l'ama, e la studia e ne va mulinando una riforma, desideri e creda possibile e opportuno che la soluzione poi de' più interessanti problemi, anzi del solo vero problema di questa scuola, possa venire dalla votazione d' una maggioranza qualsiasi. Ma, ripeto, prescindiamo dalla via per cui si dovrebbe giungere ai programmi. Che significa che la libertà dei padri di famiglia e degli alunni sarebbe arbitrio, e che questo arbitrio andrebbe limitato dentro certi argini segnati da ben determinati programmi, se non che ogni alunno non si troverebbe e non dovrebbe trovarsi di fronte a una congerie di cattedre come unità elementari, con facoltà di seguire quelle di esse, che fossero più confacenti alle sue inclinazioni e alle sue speciali condizioni, sibbene innanzi a gruppi di unità inscindibili, ossia innanzi ad organismi di cattedre, a veri e propri istituti? Non cattedre, adunque, secondo lo stesso Donadoni, ma istituti; e molti istituti, perchè uno ce ne dovrebbe essere per i futuri medici, uno pei futuri avvocati, uno pei futuri filologi, ecc. ecc. E gl'istituti, i calunniati e disconosciuti istituti, buttati via in blocco dalla finestra, lo stesso Donadoni così li farebbe rientrare, solennemente, in lunghissima fila, per la porta. E se istituto è uniformità plumbea e compressione e uccisione di energie individuali, eccoli lì i nuovi istituti, materiati nei programmi, p. e., delle facoltà, a comprimere e maciullare nello stesso strettoio tutti i candidati medici, o tutti i candidati avvocati, o tutti i candidati filologi.

Lo stesso Donadoni, infatti, non si lascia sfuggire che, anche semplificati i programmi e moltiplicate, secondo il suo sistema, le scuole medie, la scuola non sarebbe mai un vestito tagliato addosso all'individuo; e questo potrebbe, per quel tale arbitrio, che s'è visto, sentirsi a disagio anche in una scuola speciale. Tanto è vero, che il Donadoni prevede quest'altra obbiezione: « Se, scelta una materia, l'alunno si accorgesse di non avervi disposizione? Se, destinatosi al gruppo di materie (*leggi*: istituto) consigliate o prescritte da una facoltà, da un impiego,

da un'industria, volesse, per cento ragioni, passare ad un altro gruppo?». Nè la risposta è molto soddisfacente sulla sua bocca: «Ho già detto quel che io penso di coteste famose attitudini: generalmente, la più spiccata — e più sana forse — attitudine dei giovani sarebbe quella di non studiare niente; e quelle che sembrano spontanee attitudini ad una più che ad un' altra disciplina sono il più delle volte suggestioni, conscie o no di necessità economiche, di condizioni sociali, di esempi domestici» (p. 21). Benissimo. Altrettanto avevo osservato anch' io nello scritto: *L'unità della scuola secondaria e la libertà degli studi* (1).

Ma l'osservazione a me giovava per combattere quell' individualismo scolastico, che sta a cuore del Donadoni, come già del Kerbaker e del Piazzi da me combattuti. E quando la ripete infatti lo stesso Donadoni, se ne serve qui per combattere le pretese (che gli possono parere eccessive, ma son pure le conseguenze logicamente necessarie del suo principio) degl' individualisti ad oltranza, ossia degl'individualisti coerenti. E che la coerenza di quell'individualismo, che assume a motto la frase del Donadoni *in schola libertas*, stia per l'affermazione e non per la negazione delle vocazioni, delle attitudini e simili, insomma delle differenze irriducibili tra gl'individui, onde un individuo non è che se stesso e non può che essere educato a modo suo, lo dimostra esso appunto il Donadoni. Il quale, se nega queste differenze quando è costretto a difendere, a sua volta, i suoi nuovi istituti, le afferma con tutta la convinzione quando fa l'individualista per davvero e vuol distrutta, — egli dice, — ogni denominazione e sostanza d'istituti. Ecco quello che ha scritto il Donadoni individualista:

«Istituto significa sistema di studi rigido e fisso, mentre la cultura è in continuo progresso e trasformazione.... Conviene dunque dare la massima elasticità al congegno scolastico, conviene che *ciascun alunno* che domanda alla scuola o le discipline della vita pratica o la soddisfazione delle idealità superiori dello spirito o la cultura necessaria a quello che si è proposto di essere un giorno nella vita, trovi nella scuola, per quanto è possibile, la soddisfazione di questi, che sono tra i desiderii più degni e più onesti dell' uomo. Conviene in altre parole che lo Stato non imponga degli istituti a tipo fisso e con

(1) Vedi sopra pp. 111-112.

un determinato numero di discipline [*e i raggruppamenti prescritti dalle facoltà, amministrazioni, ecc. ?*], ma offra delle cattedre da scegliersi dagli alunni. *Conviene che ciascuno possa foggiarsi, a così dire, liberamente da sè quella cultura, che risponderà alle sue inclinazioni, alla sua capacità, a' suoi bisogni, alle sue necessità* » (1).

III.

Nè questa è una distrazione. La rivendicazione dell' individuo è il motivo fondamentale di tutta la relazione del Donadoni; il quale della odierna scuola non è contento perchè essa vuol foggiare sullo stesso stampo « giovani differenti di condizioni sociali *e di tempra e d'ingegno*.... Siedono sullo stesso banco, leggono il medesimo libro, ascoltano i medesimi insegnanti, giovani che hanno *le attitudini più diverse* » (p. 7). Se la piglia con la nostra legislazione scolastica, che non riconosce un *dettame di volgar senso comune* come questo : « che non si prova entusiasmo che per ciò che ha affinità con *le nostre tendenze* ». Se la piglia col presente ordinamento delle scuole, che parte « da un presupposto semplicemente assurdo: che tutti i giovani, cioè, abbiano le medesime disposizioni per tutte le materie, e tutti gli stessi bisogni ». E parla dei *germi buoni* che ognuno porta in se stesso e che la scuola, com'è, impedisce di secondare (p. 8). Ma che direbbe il Donadoni individualista, se a queste affermazioni saltasse su quell'altro Donadoni — il Donadoni dei *referendum*, il Donadoni che vuol limitare l'arbitrio della scelta e imporre programmi;—saltasse su a ridere di questi germi, disposizioni e tendenze, facendo osservare che la più spiccata e la più sana attitudine dei giovani è quella di non studiare niente? Che figura farebbe il primo Donadoni in faccia al secondo?

Queste contraddizioni sono inevitabili quando non si comincia a determinar bene i concetti che si adoperano; i quali a maneggiarli, così, sbadatamente, sono pericolosi come le armi da fuoco. Il Donadoni non potrà venire a capo della questione della libertà scolastica, se non determina il concetto della libertà, e quindi dell'individuo. Giacchè, quando egli ha riconosciuto che la

(1) *Op. cit.*, pp. 14-15.

libertà dell'individuo come tale è arbitrio, ha già condannato l'individualismo, e negato il fantastico diritto di una scuola corrispondente a bisogni individuali; ed ha affermato per contro il concetto di una scuola costituita oggettivamente secondo le esigenze generali dello spirito umano rispetto alla cultura d' un dato momento storico, per complessi di materie non scelte come che sia, ma organizzate secondo le loro attinenze reali. E tutta la discussione dell'ordinamento scolastico allora si sposta; e si mette su altra base; su quella base su cui si muovono i difensori della scuola classica, della cui ragion d'essere il Donadoni (che ne dice tanto male, nulla riflettendo che anche lui e tutti i colleghi, che egli desiderava consenzienti nel suo severo giudizio, son pure usciti da questa scuola!) non sa rendersi conto. *In schola libertas*, dicono anche i difensori della scuola classica come scuola tipica di alta cultura umana (cultura che, badi il Donadoni, non è istruzione, com'egli pare che creda, anzi educazione e formazione mentale) : ma la libertà dei liberi, cioè la libertà che si acquista nella scuola, non quella con cui l' individuo presuntuoso crede già di entrarvi, e per cui pretenderebbe una scuola di suo gusto.

Così, se il Donadoni avesse, prima di rifiutarlo, definito a se stesso il concetto di *cultura generale*, si sarebbe accorto che non è tanto facile, come è sembrata a lui, la soluzione del problema se i futuri avvocati, i futuri medici, i futuri filologi debbano avere tutti la stessa cultura, o una cultura speciale diversa secondo la carriera universitaria a cui s'indirizzano. — Ma non è questa la questione di cui egli s' è preoccupato; e non gioverebbe ora insistervi.

Il pensiero, che egli dice d'aver portato *nel cuor gran tempo ascoso*, è quello delle *cattedre senza instituti* : pensiero, che s' è visto sfuggir di mano, se non dal cuore, appena ha tentato di determinarlo per le generali, pur senza entrare nella questione dei programmi e dei metodi. Ma questo pensiero egli se lo lascia scappar via anche per un altro verso,

Egli ha dichiarato di volere tôr via ogni nome e sostanza d'istituto, per lasciare le cattedre, una per materia (mentre ora ce ne son tante ne' varii istituti d'una stessa città); salvo a ripeterla, ove lo richieda il numero degli alunni, secondo il bisogno; poichè ogni cattedra non dovrebbe avere più di 20 alunni. Sicchè in una piccola città, dove questa scuola media non avesse in un anno più di 20 scolari, ci avrebbe ad essere una cattedra sola d'italiano. Intanto, « l'insegnamento avrebbe due

corsi; uno inferiore, che io direi pratico, uno superiore, o teorico; e ciascuno di essi della durata di tre anni.... Alcune discipline sarebbero proprie soltanto del corso inferiore o pratico.... Altre soltanto del corso superiore o teorico.... Altre durerebbero per amendue i corsi, ma con criteri ed estensione diversa, naturalmente; come l' italiano» (p. 16). — Ecco qui un'altra flagrante contraddizione, che si va a ficcare nella stessa unità elementare! Nella supposta città, infatti, che dia in un anno il contingente di 20 alunni d' italiano l' unica cattedra d' italiano il Donadoni se la vede moltiplicare per 6: e non ha che farci! Perchè? Perchè l' unità elementare non è elementare; e il Donadoni stesso qui vi dice che non c'è l'insegnamento dell'italiano, senz'altro; ma c' è un istituto, almeno di 6 anni, in ciascuno dei quali c'è uno speciale insegnamento d'italiano con estensione e criteri diversi. C'è,—sulla carta, almeno. Perchè bisognerebbe vedere poi i programmi d' italiano p. e., delle singole facoltà, chè potrebbero essere diversi, e moltiplicare allora le cattedre d' italiano d' un stesso anno di corso; onde l'unica cattedra immaginaria, scheletrica, astratta, potrebbe in concreto presentarsi come trenta o quaranta cattedre, una volta che si sta per la molteplicità, anzi che per l' unità della scuola, e si riconosce a ciascuno de' varii organi della società il diritto di prescrivere i programmi dei loro candidati.

È inutile insistere anche su questo punto. Ognuno che ci rifletta, può vedere come l' idea delle singole cattedre variamente combinabili sia in se stessa contradditoria. Io voglio solo notare che il dire *due corsi*, corso *pratico* e corso *teorico*, il primo che sia grado al secondo, uno con certe materie, l'altro con certe altre; quando non fosse, com'è in realtà, un creare un'infinità d'istituti, importerebbe per lo meno, così in astratto, metter su un istituto, saldo, fisso come tutti gl'istituti, con cattedre combinate, a seconda della loro rispettiva natura: e dare, insomma, un bel frego, anche una volta, alle parole: *non istituti, ma cattedre*!

Non c'è che fare; le contraddizioni sono inevitabili quando si batte la strada, non nuova davvero, come riconosce lo stesso Donadoni, della pseudo-libertà negli studi. Non le evitò il Kerbaker che fu primo ad astratteggiare così malamente con queste utopistiche velleità di riordinamenti o disordinamenti radicali della scuola media. Non le evitò il Piazzi, che finì

col fissare spiattellatamente alcuni tipi d'istituti, in cui quella sua libertà era messa violentemente a tacere (1). Nè c' è stato mai, nè mai potrà esserci sistema d' educazione pubblica, che fosse o possa essere mai educazione dell'individuo, secondo esigenze individuali. «Il sistema scolastico, ch'io vorrei,—dice il Donadoni—è nelle linee generali il sistema seguito in una nazione forte, sana e conservatrice come l' Inghilterra ». Conservatrice tanto, in fatto di scuole, che noi non avremmo che a perderci, ad imitarla. Ma che abbia un sistema scolastico simile a quello vagheggiato dal Donadoni, nego. Perchè lì ogni collegio ha una tradizione secolare di programmi immutabili, che sono l'opposto dell'ideale individualistico. E il paragone, ad ogni modo, non corre. Perchè in Inghilterra manca quell'organizzazione di Stato dell'istruzione media, che è propria dei paesi continentali, e che il Donadoni stesso vuol mantenere. Nè esempi, nè ragioni a conforto di questa tesi allettatrice della scuola che si dice liberale. E ormai ci si dovrebbe convincere, che è una via che non spunta (2).

---

(1) Si veggano le mie critiche ristampate in questo volume pp. 77 e segg.

(2) Acute e assennate osservazioni intorno agli *Errori e pericoli degli studi elettivi* (Napoli, Pierro, 1906) ha scritte anche il prof. G. A. Colozza.

IX.

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA DELL'ARTE

E I COMPONIMENTI.

Da *La Critica*, a. I, 1903, pp. 232-6.

I.

Poichè in questi giorni s'è tornato a parlare d'una riforma generale dell' istruzione secondaria, non inopportunamente si rialza la voce in favore di un insegnamento finora troppo a torto negletto nei nostri licei; com'ha fatto il prof. Pasquale Papa in una lettera aperta al Supino (1), discorrendo molto sennatamente della maniera d' introdurre tra le molteplici discipline liceali anche la storia dell'arte, e de' criteri didattici che vi si dovrebbero seguire.

Egli ha notato benissimo, che « sulla necessità e, vorrei dire, sul dovere di non tener chiuso più a lungo ai giovani dei licei e degli istituti medii in generale il tesoro dei nostri capolavori artistici, pare che ormai ci troviamo tutti d' accordo ». Tutti, o almeno, quasi tutti (2); e oltre le buone ragioni suggerite dal buon senso e da un concetto elevato della cultura, ve n'ha pure di strettamente scientifiche a conforto della desiderata riforma, che sono state altrove additate anche dallo scrivente (3).

Ma le difficoltà che vi si oppongono, e vi s'opporranno forse ancora per un pezzo, non riguardano la tesi in se stessa, che apparisce a tutti più o meno plausibile, ma la sua attuabilità; sono tutte, di solito, difficoltà pratiche, non teoriche. E la mag-

(1) Vedi Papa, *L'insegnamento della storia dell'arte,* Firenze, Landi, 1903: estr. dalla *Miscellanea d'Arte,* I, 2.

(2) Non certo il presente Ministro della P. I., (on. Orlando) se si bada al suo nuovo progetto di legge sull'istruzione media.

(3) Vedi sopra pag. 102 e sgg.

giore sarebbe questa: che le materie del liceo già son troppe, e non è possibile accrescerne più oltre il numero. — « Ma questo », ha detto il Panzacchi, « non può essere un ostacolo insuperabile che per coloro (e dove sono?) che credessero alla sacra intangibilità dei nostri attuali programmi. Se modificazioni dovranno aver luogo, è certo che la materia destinata ad approfittarne dovrà essere questa, la quale possiede, oltre la sua indiscutibile utilità, il pregio di essere volentieri accettata dagli spiriti giovanili, anche per certa sua intrinseca amabilità, che tutti intuiscono e a cui tutti si arrendono volentieri ».

Può tuttavia credersi nella intangibilità dei nostri programmi, e non preoccuparsi per nulla di questa e d'altre possibili e desiderabili aggiunte. Se il liceo ha da essere scuola di cultura generale, — e non può avere altro valore, — sarà questione di misura, non di numero di materie; le quali devon essere tante quante ne occorrono alla cultura dello spirito, cioè, quante sono le forme e le attività dello spirito; ma i limiti entro i quali ogni insegnamento deve tenersi, sono segnati dal novero stesso complessivo delle materie e dalla capacità dell'umano cervello. Certo, se il professore d'italiano pretende dagli alunni un componimento e l'interpretazione d'un canto dantesco, e nello stesso giorno quel di latino cento versi di Virgilio a memoria, e quello di matematica quattro o cinque teoremi astrusi di geometria, e quello di storia altrettante o più pagine d'un manuale, non c'è più giovine che possa non lagnarsi del sovraccarico delle materie. Ma l'abuso, si sa, non è buona ragione per abolire anche l'uso; e se, invece di sette diversi insegnanti, ve ne fosse uno per classe, non v'ha dubbio che l'abuso salterebbe subito agli occhi di lui, solo che avesse un po' di giudizio; e sarebbe tosto corretto.

Dunque, bisogna concentrare gl' insegnamenti? — La disputa, com' è noto, è viva su questo punto, segnatamente in Germania; ma si aggira attorno un falso principio. Quello che ci vuole, non è l'unica *persona*, bensì l'unico *spirito* insegnante: e la pretesa del contrario è ingenuo materialismo. Ora, perchè quest'unico spirito non s'ha da poter ottenere tra molti docenti? Il cosiddetto affiatamento del corpo insegnante, tanto desiderato e caldeggiato da tutti i buoni capi d'istituto, è veramente un'utopia? Io non lo credo, sebbene non possa non riconoscere che poco o nulla si faccia e sia dato di fare per promuoverlo nelle nostre scuole; dove, soprattutto nelle grandi città per ragioni facili a indovinare, i professori d'uno stesso liceo si ve-

dono ordinariamente solo di sfuggita quando uno esce di classe e un altro vi entra, e hanno appena il tempo di scambiarsi un saluto. Così gli spiriti non si unificano di sicuro, e ognuno tira diritto per la sua strada col danno degli alunni.

Il prof. Papa, del resto, non crede « che si debba e si possa d'un tratto istituire negli istituti secondari cattedre di storia dell'arte con insegnanti speciali, esami, libri di testo e tutto l'altro pesante armamentario che accompagna ciascun insegnamento »; e propone che il nuovo insegnamento venga affidato al professore di lettere italiane, perchè in lui meglio che in altri si riscontrano le condizioni necessarie per poterlo professare. E le ragioni che ne adduce sono persuasive, benchè possa notarsi che esse valgono parimenti pel professore di lettere latine e greche. È vero però che l' orario di questo è già così grave (21 ore settimanali) che più non gli se ne potrebbe assegnare; laddove quello del professore d' italiano è già molto inferiore (13 ore) e, secondo il Papa, potrebbe con una piccola riforma farsi bastare anche al nuovo incarico. Così non ne verrebbe aggravio al bilancio, al quale basterebbe chiedere solo una piccola somma per l'acquisto del materiale didattico, ossia dei diapositivi necessari alle proiezioni luminose (i gabinetti di fisica dei licei avrebbero già gli apparecchi opportuni), che il Papa reputa per esperienza il mezzo più adatto per aiutare l'insegnamento orale della storia dell'arte.

La piccola riforma, poi, consisterebbe nel sottrarre al programma dei professori d'italiano quella revisione dei componimenti, alla quale essi devono oggi consacrare un'ora per classe ogni settimana; e affidarla ai professori di filosofia. I quali, alla loro volta, « non avrebbero nessun motivo di lamentarsi delle tre ore, che verrebbero con tale nuovo provvedimento ad accrescere il loro orario, ben limitato in confronto di quello degli altri insegnanti ». Non dico nulla degli argomenti onde il Papa crede di confermare la sua opinione, che il professore di filosofia sarebbe il più indicato ad assumersi il carico delicato; e che dimostrano solo il curioso concetto corrente, anche tra persone di così distinta cultura, dell'ufficio dell' insegnamento filosofico liceale, anzi della stessa filosofia. Il costrutto è, che gli esercizi del comporre nel liceo sono specialmente indirizzati a formare la dirittura della mente e la solidità del ragionamento: tutta roba da filosofi! Un altro professore d' italiano, appoggiando la proposta del Papa, ha dichiarato esplicitamente, che gl'insegnanti di filosofia « più di tutti gli altri sono in grado di

notare quegli errori di logica che non sono pur troppo infrequenti nei componimenti dei giovani, anche quando sono sulla soglia dell'università » (1); e solo teme « l' opposizione *che faranno* », in generale, questi professori ad addossarsi un carico che finora ha pesato sulle spalle altrui. Si vede che questi professori d'italiano, poveretti, sono stanchi del martirio di correggere centinaia e centinaia di spropositi per settimana!

II.

Quanto a me, professore di filosofia, protesto fin d'ora che, se la storia dell'arte non potrà essere introdotta ne' nostri licei che a questo patto, ben volentieri mi sobbarcherò a cotal martirio, quantunque non abbia la più lontana pretesa d'esser maestro per l'appunto di ragionare. Ma, a questo proposito, vorrei fare, per dirla col Vico, una discreta domanda: sono proprio utili questi esercizi del comporre, ai quali si consacra tanto tempo della nostra scuola e tante forze fantastiche e raziocinative dei nostri alunni? O non è già tempo di abolire questo residuo della vecchia rettorica? Questa parrebbe a me la riforma da chiedere.

Io non so qual differenza ci sia tra le vecchie opere rettoriche, come le *Suasoriae* e le *Oratorum et rhetorum sententiae, divisiones, colores* di Seneca il vecchio e le moderne *raccolte di temi*, già fatte o che si potrebbero fare raccogliendo quelli che si dànno a svolgere nelle scuole, o magari quelle che sono mandati, due ogni anno, dal Ministero dell'I. P. per la prova scritta degli esami di licenza liceale: temi, coi quali s'impone a tutti i giovani d'una classe, a giorno e ad ora fissa, di pensare e sentire quello che naturalmente essi non penserebbero e non sentirebbero (e si pensa o si sente non naturalmente?), per poi notare ciò che l'animo detta dentro. E come al cervello e al cuore non si comanda, i giovani scrivono; ma che cosa? Per solito, quello soltanto che vien dettato da dentro: nulla! Uno dei tormenti più accascianti ed umilianti che possano infliggersi a persona mezzanamente colta, è quello di assistere alla lettura, che si fa collegialmente dagli esaminatori, dei componimenti dei candidati alla licenza liceale: che strazio del buon gusto, del buon

(1) Vedi l'art. *Per l'insegnamento della storia dell'arte nei Licei* del prof. G. S. GARGANO, nel *Marzocco* del 15 febbraio 1903.

senso, della stessa sintassi! Par di assistere alle prove dell' incretinimento generale prodotto dalla scuola media; e infatti da qualcuno dei commissari si ode spesso esclamare malinconicamente: ecco i bei frutti della nostra scuola! E qualcuno anche, offeso nel più vivo del suo essere ragionevole dai saltellanti raziocinii di qualche sciagurato, si volge verso il professore di filosofia con certi occhi che par che dicano: ma così voi insegnate a ragionare?

— No, così insegna a scrivere la vostra arte del comporre ridotta a una ricerca della pura forma, a un' incetta d' immagini e di argomenti, a una pure arte topica, allo studio della morfologia, del lessico, della sintassi, della retorica, sempre della morta astrazione, del preparato anatomico tratto dalla dissezione di quel vivo organismo che è l'umano pensiero. Infatti il cretino d'oggi è forse destinato a diventare uno dei più efficaci scrittori della materia alla quale dedicherà domani i suoi studi e il suo animo, appena uscito dal liceo.

Bisognerebbe persuadersi che ciò che importa è dar cognizioni, non espressioni; formare il cervello, non prodigar forme; aiutare perciò lo sviluppo delle idee;

verbaque provisam rem non invita sequentur!

E perciò dovrebbe smettersi una vòlta quest' uso d' eccitare il pensiero giovanile a questi giuochi di forza, che abituano i più ingegnosi all'arte presuntuosa di sputar sentenze e trinciar giudizi *de omnibus rebus*, all'abilità sofistica di escogitar argomenti a sostegno di tutti gli assunti e quindi all'indifferenza scettica verso la verità; mentre impediscono nei mediocri qualunque sviluppo della personalità intellettuale, creando in essi la convinzione che pensare sia cucir parole e luoghi comuni; di cui giovi pertanto mettere insieme un copioso repertorio, per trarne partito all'occasione. E al contrario conviene dare ai giovani il senso della inscindibile unità della forma letteraria con la sostanza del pensiero; senso che è bisogno di sincerità e di onestà, e orrore di ciarlatanismo e di vuotaggine. Conviene che i giovani siano invitati ad esprimere null' altro che quello che pensano.

E poichè essi hanno sempre qualche cosa di comune nel loro pensiero, — che è ciò che vengono via via apprendendo nelle singole discipline, — bisogna che essi non *compongano* pensieri che non hanno, ma *espongano* quelli che hanno mercè i loro

particolari studi: letteratura, grammatica, storia, filosofia e scienze: espongano per iscritto, come già espongono a voce; perchè tale esposizione è la più opportuna educazione delle loro attitudini letterarie.

E chi correggerà? —Ma tutti gl'insegnanti, secondo che toccherà a ciascuno; che non sarà naturalmente un caso troppo frequente. E ci vorranno perciò tanti professori d'italiano, quanti sono gl'insegnanti del liceo? No, basterà che il professore di filosofia sappia bene la sua filosofia, e ognuno la propria disciplina; che saprà certamente esporre (se saprà il dover suo, proprio come oggi deve supporsi che lo sappia il professore d'italiano revisore unico dei componimenti scolastici), senza spropositi di grammatica, con discorso chiaro e ordinato, traendone il troppo e il vano; ossia appunto in quella forma che deve desiderarsi e che si attende dallo speciale insegnamento letterario. Mancherà in taluno l'*eleganza*? Ma sarà tanto di guadagnato!

Una tale riforma, dividendo una parte dell'ufficio, ora assegnato al professore d'italiano, tra tutti gl'insegnanti del liceo, alleggerirebbe il primo abbastanza, perchè egli potesse consacrare la sua attività anche all'insegnamento della storia dell'arte.

Postille.

Dal 1903, quando venne in luce lo scritto precedente, la verità intorno a questi rimasugli di rettorica, che urge spazzar via dalla scuola, s'è fatta strada.

I temi per gli esami di luglio nel 1904 mandati dal Ministero della P. I., parvero scandalosi ai professori, agli scolari, ai giornali: così erano vaghi, vacui, insensati; e perciò suscitarono un coro di discussioni e di proteste. Tra gli altri non mancò chi s'accorgesse che bisognava mettere la scure alle radici. Il dott. G. A. Borgese nel *Mattino* di Napoli scrisse un articolo arguto e brillante contro l'errore pedagogico dei componimenti. — In una lettera al *Marzocco* (pubbl. nel n. del 17 luglio 1904) il professore Giuseppe Martinozzi fece una proposta (conforme sostanzialmente alla mia) atta, egli diceva, a « impedire i gravi sconci » che tutti i giornali allora deploravano. « Nella deplorazione — notava il Martinozzi — sono d' accordo tutti: la differenza è soltanto nel tòno, acremente polemico più o meno, secondo il vario colore politico di ciascun foglio. Ma non hanno essi un fondo comune tutti? Mi par di sì: tutti, in sostanza, lamentano che i temi dati nelle varie scuole secondarie abbiano fatto appello a quella immaginazione poetica o filosofica che è propria sempre soltanto di pochi e che può piacere soltanto se spontanea e vigorosa, piuttosto che a quella coltura e a quello spirito critico che sono — in un qualche grado almeno — assolutamente doverosi fra tutti coloro che pretendono essere licenziati dalle scuole medie.

« Questo veramente mi sembra quanto di più giusto è stato comunemente osservato da tanti diversi censori: dei quali sarebbe opera inutile ripetere le motivazioni varie e quasi da Maramaldo l' aggiungervene delle nuove. Certo è, che difese ragionate di quei temi non m'è avvenuto di leggere ».

La proposta del Martinozzi era, che il Ministero stabilisse la massima che « i *componimenti* (giacchè di questi benedetti componimenti non si può, per ora e chi sa per quanto, fare assolutamente a meno, come il *Marzocco* con bella audacia ha più volte augurato) debbano, *di regola* nella scuola e sempre poi negli esami, mirare a esercitare la cultura e lo spirito critico (o il buon senso, che dir si voglia) che i giovani *hanno il dovere preciso di acquistare* nel tirocinio scolastico medio.

« Così il tema scritto verrà in qualche modo ad anticipare l'esame orale, che gli servirà poi di *controllo,* come si dice, e d'integrazione. Nè sarà punto un'anticipazione inutile o pleonastica; chè ben altro è conoscere un argomento, e altro è l'esporlo con bel garbo per iscritto, avvivandolo con tutto il calore del sentimento e con tutta la luce d'immaginazione che ogni ma-

teria di studio — eccettuate forse le sole matematiche — può benissimo ammettere ».

« Il componimento », dice anche il Martinozzi, « dovrebbe principalmente, e più negli esami, dare occasione ai giovani di esporre nel modo migliore possibile ciò che essi *debbono* sapere; e non già essere una tortura dell'immaginazione e del sentimento, obbligati a improvvisare una data mattina idee e affetti forse non avuti mai, forse anche talora repugnanti all'educazione ricevuta o al temperamento sortito.... Uno potrà pure p. es. non avere a 18 anni, o non aver bene sviluppato ancora, il senso della bellezza dei fiori, e potrà pur essere un giovine colto e di buona mente ». Partendo dal criterio, che materia del componimento dev'essere il certamente saputo, non sarebbe difficile trarre dagli stessi programmi di studio un gran numero di temi. E con lo stesso criterio il Martinozzi indica e raccomanda ai colleghi « una fonte ottima e copiosissima per temi liceali: le opere di Dante e particolarmente quella *Divina Commedia,* la cui divisione in tre cantiche si direbbe provvidenzialmente preordinata a dar materia eccellente di studio e di esercizio di tutte le facoltà dello spirito nei tre corsi del liceo italiano ».

Pericolosa bensì questa raccomandazione finale in tanto dilagare di dantolatria e dantolalia. Ma, certamente, il principio è giusto: il tema dev'essere tolto dalla stessa materia comune di studio, su cui s' esercita la riflessione degli alunni nella scuola.

— Nel 1905 poi il prof. G. Fraccaroli ristampava un suo scritto del 1897, che a me era sfuggito, dove già egli aveva fieramente combattuto l'uso dei componimenti; e vi aggiungeva un'appendice di cui basta ricordare il titolo: *Dell'immoralità degli esercizi retorici* (v. il vol. *La questione della scuola,* Torino, Bocca, 1905, pp. 50 e ss. e app. al cap. I) parendo a lui che questo fosse il danno maggiore; dell'abitudine, cioè, che cotesti esercizi promuovono all'insincerità. La quale però non è soltanto un vizio morale, ma anche intellettuale, e, direi, costituzionale di tutto lo spirito.—Sorta l'anno scorso in Palermo la rivista dei *Nuovi Doveri,* che fece sua l'idea della urgente necessità che si aboliscano cosiffatti esercizi, il Fraccaroli è tornato (*N. Doveri,* a. I, n. 2, 30 aprile 1907 pp. 36-7) sull'argomento, rincalzando vigorosamente il suo pensiero. « Saranno circa vent'anni che ho cominciato, col maggior coraggio ed alacrità a spezzar lance contro l' assurdo e immorale esercizio dei temi retorici; e me ne dette occasione il mio ottimo amico e collega Giovanni Mestica, quando, passato da cotesta università alla direzione dell'istruzione secondaria..., per primo principio emanò disposizioni severe acciò i temi di composizione si moltiplicassero. Mi rincresceva dare un dispiacere a quel bravo uomo, che faceva questo nella più perfetta buona fede e per zelo del bene; ma posso dire che effettivamente molta afflizione non gliel'ho data, poichè le mie proteste non raccolsero allora se non dei sorrisi di compatimento ». Ma ora non si sorride più; e sono molti i disposti a riconoscere che « sforzare a dire ciò che non si pensa, ciò che non

si sa, ciò che non si può dire, non fa che corrompere i caratteri, guastare le teste, impedire e fuorviare ogni buona disposizione alla conoscenza della verità ».

— Nel 1905 alcuni professori secondari di Foggia, a proposta del prof. U. Tria, aprivano un'inchiesta tra tutti i colleghi italiani intorno al valore didattico degli esercizi del comporre, invitandoli a riflettere sulle obbiezioni che erano state mosse a quest'anticaglia scolastica. Ma l' interesse pedagogico dei professori italiani è molto scarso; e credo che l' inchiesta non avesse poi alcun notabile effetto.

— Un'altra ne aprì la rivista *L'istruzione secondaria*, dir. da P. Farini, nel suo primo numero (a. I, n. 1, Roma, 10 giugno 1905) con quattro quesiti tutti attinenti all'insegnamento dell'italiano; il secondo dei quali era: « *Credete voi che il componimento italiano (o tema d'italiano) che si dà ora agli scolari, sia il mezzo migliore per addestrarli a scrivere, per esercitarli nell'osservazione diretta delle cose, e nell'analisi sincera de' proprii sentimenti, per avvezzarli allo studio metodico della lingua?* »

La prima risposta venne dal valoroso prof. Ireneo Sanesi. E anche lui scrisse: « Si tratta, secondo me, di una istituzione ormai vecchia, che ha fatto il suo tempo e che dovrebbe essere, d'ora innanzi, risolutamente abbandonata. Quel benedetto *tema* fisso ed obbligatorio, intorno al quale devono esercitarsi molte intelligenze giovanili, potrà parere, a prima vista, una bella cosa; ma, guardato un po' più da vicino, non riuscirà davvero a persuaderci della sua vitalità e della sua convenienza. Difatti, o che si dia a svolgere una sentenza di qualche illustre scrittore, o che si richieda l'esame estetico di una qualche opera d' arte, o che s' invitino gli alunni a fare una descrizione, a scrivere una novella, a comporre un dialogo, sempre urtiamo nella difficoltà gravissima di costringere ad uno stesso lavoro intellettuale trenta o quaranta giovinetti che, per le loro diverse attitudini, sarebbero invece naturalmente disposti a compiere lavori diversi. Or questa costrizione, per cui ciò che dovrebbe essere un salutare esercizio, si trasforma in uno sforzo incresciosо, e a cagion della quale, chi ha più viva la fantasia deve irrigidirsi nelle formule del ragionamento e chi ha più acuta e più solida l'attività raziocinatrice deve tentare voli fantastici che non sono fatti per lui, non vedo come possa recar vantaggio ai giovani frequentatori delle nostre scuole.

« Io credo, insomma, che il *componimento*, così come oggi lo intendiamo, non solo non derivi la sua ragion d'essere da una necessità pedagogica, ma anzi decisamente contrasti ai principii stessi della pedagogia ».

Il Sanesi ricordava quello che se n'era scritto da altri nel *Marzocco* e da me nella *Critica*; e terminava augurando « che, quando sarà finalmente compiuta la tanto aspettata e desiderata riforma della scuola media (che non ha, forse, bisogno di essere capovolta e sconvolta, ma pur deve essere corretta e migliorata per via di opportuni e parziali provvedimenti)

il *componimento* sia relegato per legge tra i ferravecchi della rettorica scolastica e che ad esso vengano sostituite esercitazioni di altro genere, più modeste e più semplici, le quali mirino sopra tutto ad addestrare i giovani nel meccanismo della lingua, della grammatica e dello stile, e abbiano rapporto con le diverse materie che nelle scuole secondarie s'insegnano, e meglio rispondano alla molteplice varietà delle tendenze e delle attitudini individuali ».

— Con maggior larghezza trattò della questione un altro insegnante egregio, il prof. Michele Losacco (*I còmpiti nelle scuole secondarie e la perequazione del lavoro* nella *Rassegna pugliese di sc. lett. ed arti* del gennaio 1905, vol. XXI, n. 9-10 e nel *Boll. dell'Associaz. pedag. ital.* del 1895, nn. 1-2-3), battendo molto sull'idea che gli alunni non devono scrivere soltanto di ciò che insegna il professore d'italiano, ma di tutto ciò che vien loro insegnato da tutti i professori.

« Se ogni ordine di fatti e di concetti non può non avere la sua espressione, è cosa evidente che l'esercizio dello scrivere, il quale, didatticamente considerato, è l'indice migliore di quella cultura che il discente va man mano acquistando, non debba artificialmente limitarsi ad alcune discipline, ma essere naturalmente esteso a tutte. Si crea nella mente dei giovani uno strano pregiudizio con la distinzione, ormai tradizionale, tra materie che richiedono e materie che non richiedono la prova scritta. Da una parte si vengono a porre delle separazioni arbitrarie tra la forma e il contenuto; dall'altra s'induce il convincimento che certe discipline siano importanti e certe altre no. Valga di esempio il modo quasi sempre retorico onde si procede dagli alunni delle nostre scuole nelle esercitazioni scritte d'italiano. L'errore dipende anzi tutto dalla scelta dei temi, i quali, siano fantastici o morali o storico-letterarii, presuppongono il più delle volte un'esperienza molto superiore a quella che il giovane possiede: indi, conseguenza inevitabile di un sistema sbagliato, le puerilità, i luoghi comuni, le inverosimiglianze, le declamazioni. i salti acrobatici, i giudizi dogmatici o esagerati, i frequentissimi plagi, la soverchia preoccupazione della frase ».

Dunque, si deve farla finita « con la vecchia e nuova retorica, deplorata già tante volte e da tanti »; e ciò soltanto è possibile « riducendo i famosi *componimenti italiani* a semplici e modeste esposizioni delle cose imparate ». E dopo aver ricordato il mio scritto, « i componimenti—dice il prof. Losacco— [cioè i componimenti assegnati dall'insegnante di lettere italiane] dovrebbero aggirarsi in una sfera ben determinata: ripetere per sommi capi il pensiero degli autori studiati o la materia di lezione storico-letteraria, in forma chiara, ordinata, senza frascami e preziosità di parole.

« Il Bertana già fin dal 1894, osservando malinconicamente la miseria dei componimenti nudi e stecchiti o gonfi e verbosi, rifletteva che, se i giovani fossero spinti dal bisogno « ad esporre per iscritto quel che pensano, quel che hanno realmente fatto, patito, veduto o goduto, a difendere, p. es. le loro ragioni, i loro interessi », la sostanza de' loro scritti sarebbe più densa

e concludente (cfr. *Biblioteca delle scuole classiche italiane,* nuova serie, anno VI) ».

Ma il Losacco osserva giustamente che è più opportuno restringere ancora la materia dei temi nel senso già indicato, perchè « i giovani, che frequentano le scuole secondarie, avendo poche ore libere, non possono aver troppe cose da raccontare intorno alla loro vita intima, nè forse, anche potendo, vi si indurrebbero. Meglio richiamarli nel giro dell' esperienza scolastica, la quale per essi è un campo così ricco ed aperto. Per cansare la monotonia, il professore potrebbe invitare i più valenti ad illustrare qualche questione, del cui svolgimento egli traccerebbe in precedenza le linee principali ».

« A comporre di proprio capo non mancherà di certo il tempo, se ce ne sarà l' attitudine: ma, un lavoro simile deve nascere *da una libera e spontanea elezione,* grazie alla quale, com'ebbe a dire felicemente Jean Paul, il giovane possa scegliersi ogni volta la materia come una sposa. La forza produttrice dell'artista o del pensatore nascente deve ricevere dalla scuola, non già una compressione artificiale e sistematica, bensì la conoscenza dei mezzi tecnici e l'impulso a metterli in moto. Il Manzoni, il Leopardi ed altri grandi si formarono o contro o al di fuori delle scuole di retorica ».

Intanto il Losacco proponeva che le prove scritte dal presente regolamento poste come facoltative per tutte le materie negli esami trimestrali, fossero rese per tutte obbligatorie. Esse, « utilissime sopra tutto a ribadire bene in mente ciò che si è ripetuto a voce, gioverebbero altresì efficacemente ad assicurare il possesso della terminologia propria di ogni singola materia: effetti strettamente connessi l'uno all'altro, perchè la proprietà del linguaggio deriva dalla perfetta visione di un qualsiasi contenuto spirituale. Mentre ora i giovani, componendo nella loro lingua, scrivono di cose che il più delle volte non conoscono bene e alle quali non s'interessano, allora sarebbero abituati a mettersi, scrivendo come parlando, in immediato contatto con le acquisizioni quotidiane del loro spirito, le quali non rimarrebbero così una sovrapposizione provvisoria, ma entrerebbero a far parte viva e durevole del loro patrimonio intellettuale mercè un processo di naturale assimilazione.

« Infine questo metodo si potrebbe senza difficoltà adottare anche negli esami. Si mantengano le versioni per le lingue antiche e straniere, si mantengano le prove grafiche o pratiche per le discipline di carattere professionale o industriale: ma per l'italiano, la storia, la filosofia, la fisica, e via dicendo, si assegnino *temi espositivi,* che riflettano qualche punto dei programmi studiati, affinchè ciascun insegnante abbia modo di accertarsi che l'esaminando abbia acquistata la debita padronanza della materia e sappia quindi esporla con ordine e chiarezza. In questo modo sarà evitato l'inconveniente, che oggi si verifica spesso, di pretendere troppo o troppo poco dai candidati con temi o inadatti alla loro intelligenza, o molto comuni e pedestri ».

Oggi, come osservava anche il prof. Losacco, l'insegnamento per alcuni

degl'insegnanti, a capo dei quali quello d'italiano, è un calvario, per gli altri un canonicato. Le recenti leggi, è vero, han dato ai primi una speciale rimunerazione per la correzione dei cosiddetti *lavori scritti*. Ma se i professori l'hanno accettata (era umano!), essa non risolve affatto la questione: perchè non c'è compenso che possa alleggerire realmente la grave soma, e il martirio della correzione di quelle centinaia di componimenti, che oggi i professori di lettere italiane si trovano sulle braccia ogni quindici giorni. Non c'è fibra che possa resistere al contatto forzato, continuo, dello spirito col falso e col vuoto di quegli scritti, che si fa obbligo all'insegnante di leggere, rileggere e rabberciare (come se lo spirito potesse sorgere dalla negazione dello spirito!). La correzione dei componimenti distrugge l'insegnante.

Ma, accolta l'idea del Losacco, avendo ogni professore i suoi lavori da correggere, in primo luogo la ripartizione delle ore di scuola tra i varii insegnanti dovrebbe di necessità esser fatta più equamente, in modo che ne avesse meno chi ora ne ha troppe, e più chi ne ha troppo poche. In secondo luogo, ciascun insegnante non avrebbe frequente la fatica della correzione, perchè i suoi lavori verrebbero necessariamente ad alternarsi con quelli assegnati dai colleghi. E infine, i componimenti da rivedere risponderebbero a un lavoro serio e sincero della maggior parte almeno degli alunni: e però non sarebbero più per l'insegnante quella fatica, che gli costano ora.— E non voglio dire che allora potrebbe risparmiarsi quel compenso speciale che è stato assegnato, come ho detto, a chi ha la correzione dei lavori scritti.

—Altri ha ripreso e anche esagerato l'idea, accentuata pur dal Losacco, che l'arte dello scrivere non può considerarsi come una materia d'insegnamento. Esagerare anche in questo caso è facile; ma non bisogna mai dimenticare che ogni insegnamento è più negativo che positivo: è *eruditio*, che toglie gl'impedimenti allo sviluppo di attitudini, che certo non crea.

Giuseppe Prezzolini e Giovanni Papini (*La cultura italiana*, Firenze, Lumachi, 1906), mettendo in un fascio la stilistica con la filosofia, hanno pur fatte acute osservazioni, e verissime se per filosofia da insegnare nelle scuole si deve intendere quasi una materia atta, com'essi dicono, a manifatturare filosofi. « Le cose insegnate sotto quei nomi non sono che larve o mascherature ridicole e pretenziose, ciarlatanerie e frascherie accademiche, che non han nulla a che fare, se non per danneggiarle, con la vera arte di scrivere e con la vera filosofia. Perciò una seria riforma dell'insegnamento dovrebbe fondarsi su quella divisione [di « materie da scuola e materie che non possono entrar nella scuola, se non a patto d'essere storpiate, accecate, mutilate, caricaturate »], non già per togliere o aggiungere nulla di reale, ma solo per ripulirlo di tutte le falsità mirabolanti che esso promette e che non può dare. Vedere una scuola dove si fanno fare dei componimenti e si pagano dei professori per insegnare a scrivere, è come vedere un serraglio che per due soldi promette di mostrare l'araba fenice, la chimera, il basilisco e gli altri

favolosi animali dei bestiarii medioevali. Non v'è scuola al mondo che possa fabbricare degli scrittori, nè manifatturare dei filosofi.

« Se ora si ride perchè una volta si pretendeva dagli scolari il componimento in versi, e dagli studiosi di latino almeno qualche distico, domani si riderà pensando che in scuole riconosciute e pagate dallo Stato si pretendeva trarre dagli scolari degli scrittori, e si riconoscerà che dal componimento in versi a quello di prosa la differenza non è grande, e che se le regole non bastano per fare un poeta, non bastano neppure per fare uno scrittore... C'è in queste materie una reale e sostanziale impossibilità a essere insegnate, cioè ad essere sparse, moltiplicate, ripetute, rifatte. Ed è che esse sono materia di invenzione individuale, non di ripetizione impersonale; è che come si nasce poeti, così si nasce filosofi e scrittori, e che quando non si è nati non lo si diventa mai.. » (pp. 54-5).

Si dirà bensì che non si vuol già creare scrittori con gli esercizi scolastici dei componimenti, ma insegnare ad elaborare il proprio pensiero per portarvi ordine e chiarezza. Ma questo insegnamento è appunto quello che può esser pregiudicato e mai favorito da siffatti esercizi, che abituano a scrivere quando non ci sia il pensiero, su cui bisogna travagliarsi.

—In una notevole prefazione alla *Psicologia dell'educazione* di Gustavo Le Bon (Città di Castello, Lapi, 1907, pp. XXVI-XXVIII) il prof. P. Tommasini Mattiucci afferma che la letteratura italiana nella mente di molti professori è un prato da cogliervi fiori di lingua e frasi e luoghi comuni; dei quali poi gli scolari intessono « quasi sempre » i componimenti: che egli definisce « ipocrisia di attività mentale ». Crede che quei professori « i quali immaginano che tutto l'insegnamento dell' italiano consista nel dare a svolgere molti temi, farebbero bene a riflettere » su ciò che fu detto da me contro questi esercizi rettorici. « Con ciò dovrei ammettere che i componimenti scritti vengano aboliti del tutto. Nel liceo sì; e ad essi si potrebbero sostituire più convenientemente le esposizioni fatte a voce, nelle quali meglio si eserciterebbero le varie attitudini letterarie, e meglio si mostrerebbe la personalità mentale degli alunni, la quale verrebbe rinforzata e affinata dal contatto continuo e vivo con quella dell'insegnante.

« Nel ginnasio, specialmente nelle due ultime classi, dovrebbero essere rari e tratti sempre, escluse le disquisizioni morali, dalla vita vissuta, materiale e intellettuale; e dovrebbero essere intesi, invece che con un fine stilistico, come il mezzo atto a integrare le varie e complesse funzioni della scuola, la cui virtù educatrice dovrebbe esser curata più di quello che oggi non si faccia ».

—Contro i componimenti, « barbarie nociva assai più che utile », si è dichiarato ora risolutamente Emilio Bertana nel *Giorn. stor. della letter. ital.*, XLIX, (1907) 138-9. « Composizione scolastica », egli ha detto, « è di regola sinonimo esatto di cosa inestetica; quando vogliamo indicare una cosa

fredda, slavata, senz'anima, senza calore, se non fittizio, brutta, o certamente non bella, anche quando è corretta, anche quando dinota un certo ingegno e una certa coltura, diciamo che è un còmpito; e diciamo benissimo. Se i giovani delle università scrivono male, la principal colpa, io credo, è dei troppi *componimenti* che hanno fatto dalle classi elementari in su; è dell'abuso infecondo e del cattivo indirizzo di quest'esercizi, che spesso storpiano le menti, costringendole ad un lavoro contrario molte volte alle attitudini naturali e alle disposizioni psicologiche di chi è obbligato a compierlo.

« Noi obblighiamo i giovani, fin da ragazzi, a discorrere di quel che magari potrebbero sapere e non sanno; a rappresentare quel che non vedono, ad esprimere quel che non sentono, a *comporre* insomma, su temi che ad essi sono estranei ed indifferenti, o fors'anche antipatici; e sono coteste fredde e stentate composizioni, a cui manca ogni freschezza nativa, ogni sincerità di sostanza e di forma, che ottundono, anche in chi l'avrebbe, il senso dell'arte...

« Basta avere un po' di rispetto per l'arte (anzi, quasi basta un po' di senso comune) e un po' di umana compassione, per sentire tutto il disgusto che produce l'*arte* fatta nella scuola e per la scuola, anche da scolari non sciocchi, specialmente sui cosidetti *temi di sentimento e di fantasia*; e tutta la pietà che ispira il travaglio sofferto da tanti cervelli a produrre delle sconciature ».

—Rodolfo Renier nel *Corriere della sera* del 28 marzo 1907, combattendo l'istituzione anacronistica che nelle Università italiane si vien facendo di cattedre di Stilistica, e ricordato l' « attacco vigoroso » che dal moto di studi iniziato dall'*Estetica* di B. Croce è venuto alla « vecchia cittadella della rettorica », notava che « una salutare reazione si è avuta, anche da parte di chi non partecipa alle idee del Croce, contro i rimasugli, che son pur tanti, dell' antica rettorica. Così si battè sodo, e con sacrosanta ragione, contro l'esecrabile uso dei *componimenti* nelle scuole medie ». Riconosceva che dal Fraccaroli, dal Bertana e da me è stata dimostrata « l'assoluta inanità, per non dire l' immoralità di quelle esercitazioni stilistiche »; e quindi affermava anche lui che, in nome della sincerità e della ragionevolezza « va mutato di sana pianta il metodo con che si pretese e si pretende d'insegnare a scrivere, con quei bei frutti che tutti sanno ». (Cfr. anche G. Di Giovanni, *Le catt. di Stilistica e i rimasugli della rettorica*, nei *N. Doveri*, a. I, n. 4, 31 maggio 1907, pp. 66-7).

—Il prof. Rodolfo Mondolfo (*Di alcuni problemi della pedagogia contemporanea*; estr. dalla *Rivista di Filos. e sc. affini*, di Bologna, 1906, pag. 37) ritiene invece che la « parte essenziale » dell'insegnamento d'italiano « vuol consistere negli esercizi di composizione ! » E contro di me, che ne giudico gli effetti dannosi all'ingegno e al carattere morale, osserva che « gli effetti dell'esercizio del comporre dipendono dal fine che con esso l'insegnante

si propone: se c'è un maestro pedante, più attaccato alla forma che al contenuto, più amico della vuota retorica che del nutrito pensare, il danno s'avrà comunque, nell'insegnamento umanistico che il Gentile vagheggia, anche senza componimenti. Ma, se il maestro mira a educare l'intelletto e il carattere, ed esige idee e non frasi, il comporre è una gran ginnastica (la migliore, io credo) della riflessione intellettuale e morale; abitua a meditare e ragionare, a ordinare le proprie idee, spesso inorganiche e confuse, conferisce la capacità di esprimersi con chiarezza e con precisione. E il risultato, che un abile maestro sa conseguire dai più dei suoi discepoli, non mi par poco. D'altra parte la capacità di esprimere i proprii pensieri in forma chiara e corretta non può essere data che dall' esercizio. Togliete i componimenti, e che vi resta »?

Ora è evidente che queste osservazioni non toccano la questione di cui si tratta; perchè nessuno ha detto di *togliere i componimenti*, come crede il Mondolfo. Anzi, se mai, può dirsi che io li vorrei moltiplicati. Se non che se il componimento dev'essere un'esercizio della capacità di esprimere il proprio pensiero, come vuole il Mondolfo, in forma chiara e corretta, bisogna vedere quale è il *proprio pensiero* degli alunni, presumibile dall'insegnante che assegna il tema. E questo è il punto a cui si deve badar bene da tutti coloro che oggi, tra tanto orrore per la rettorica, continuano a difendere la causa perduta dei componimenti che noi non vogliamo, e che si tratta soltanto di abolire per legge, in una riforma organica dei programmi scolastici.

Non capisco poi perchè il prof. Mondolfo mi attribuisca la voglia di vagheggiare un *insegnamento umanistico* nel senso che lui crede. Anzi, se mai (devo ripetere anche qui), io vagheggio un insegnamento anti-umanistico, se per umanismo si vuol intendere la letteratura per la letteratura, il culto della forma come tale. Il mio umanismo è il culto dell'uomo nella sua reale integrità, che per me è essenzialmente pensiero. Si sa poi che l'abolizione dei componimenti rettorici non segnerebbe la fine di ogni sorte di rettorica; e che il maestro retore troverebbe modo di ficcarla anche altrove. Ma la pietra dello scandalo è quella; e i retori d'oggi sono stati educati appunto a forza di componimenti. Ormai dovrebbe riconoscersi da tutti che questa riforma è matura.

—Ne è persuasa la valente prof. Gemma Harasim come dimostra il suo opuscolo *Sull'insegnamento della lingua italiana* (Fiume, Novak, 1906), dove con appassionata ed efficace vivacità si combatte la rettorica del comporre su temi immaginari imposta ai più teneri anni (v. quello che ne scrissi nella *Cultura*, a. XXVI, 1907, pp. 63-64). E assai suggestive sono le savie considerazioni che la stessa valorosa insegnante vien pubblicando su questa materia nei *N. Doveri* (a. II, n. 1 e 3). Ai quali pure converrebbe ricorrere per gli articoli dei proff. Guido Gentilli e Giulio A. Levi intorno a quello che dovrebbero essere i componimenti o, come impropriamente amerebbe chiamarli il Levi, le *esercitazioni di lingua* (v. i *N. Doveri*, a. I, fasc. 6-7, 17 e a. II, fasc. 2). Io sono quasi in tutto d' accordo col prof. Levi;

e ritengo giovevolissime le sue osservazioni ai professori di lettere italiane. Ma temo tuttavia che egli non veda propriamente la radice del male, che pur deplora e vuol correggere. Anche lui continua infatti a rimettere al professore d'italiano (fasc. 17, p. 286) l'ufficio di assegnare e rivedere questi esercizi scritti; e quel che è più, anche lui continua a considerare gli esercizi scritti come esercizi di *lingua*! No: Così non si sfugge davvero alla rettorica. La lingua, come semplice lingua, non esiste, e non si può nè si deve insegnare. Studiare la letteratura sì (e lì la lingua); ma il professore di letteratura italiana non dovrebbe essere altro da quello di letteratura latina e greca; giacchè se questi insegnamenti si dividessero, tra i tre insegnanti del liceo, per classe anzi che per materia, sarebbe tanto di guadagnato anche per altri rispetti. In ogni caso l'esercizio scritto, letterario o non letterario, ha da essere quel che solo può essere ragionevolmente: esercizio di pensiero; da farsi quindi con tutti i professori e per tutte le rispettive materie, che offran argomento di riflessione al pensiero giovanile. Al Levi, a parer mio, resta da fare questo passo, e affermare che tutti i professori, come han l'obbligo di far pensare, han l'obbligo e però il diritto di fare scrivere: e questo è il solo modo di avviare a scriver bene; perchè scriver bene è ben pensare, quale che sia l'oggetto del pensiero.

— Al di qua del Levi resta il prof. Camillo Trivero nello scritto *I temi di componimento per le nostre scuole* (nella *N. Antologia* del 1° ottobre 1907), che s'affatica anche lui a cercare di che specie possano essere i temi d'immaginazione, i temi d'indole filosofica ecc. Di questo come d'altri scritti, che non si propongono il nostro problema, come quelli di V. Alemanni, *L'insegnamento delle letter. ital. nei licei*, Genova, 1906, e di A. Belloni, *La correz. dei componim. d'ital. nelle scuole second.*, Roma, 1906, non gioverebbe qui tener conto. Anche il Trivero a un certo punto esce a dire: « Potrà forse parere una « industria artificiale » quella di far comporre chi non ha ancor nulla da mettere in carta. L'obbiezione è grave. È anzi il guaio principale delle nostre scuole, dove si vuol raccogliere senza seminare ». Benissimo! Ma, gira e rigira, come se la cava? « Ma non è un'industria artificiale, se è ben condotta ». E lì ti voglio, per l'appunto. Io non so vedere altro modo di condurla bene, all'infuori di quello che ho indicato: per cui il *componimento* si muti in una *esposizione*.

— La questione è stata anche accennata nel Congresso dei Capi d'istituto dell'Istruzione media, tenutosi a Milano nel settembre 1907. Dove il prof. A. Corradi, in una accurata relazione *Dell'interno ordinamento della scuola media* (Novara, Merati 1907), protestò anche lui « in nome della didattica e della moralità della scuola », contro « l'errore pedagogico dello sforzo inane dei componimenti specialmente nei primi anni delle scuole medie » (Relaz. p. 5, e Atti del Congresso p. 10); ma propose all'insegnamento letterario un curioso fine di vecchia rettorica democratica, degno della

sofistica antica: fine accolto nell' ordine del giorno votato dal Congresso; nel quale si disse che il Congresso « convinto della necessità che lo spirito liberale e fecondo della modernità vivifichi i vari insegnamenti, e quelli specialmente che più concorrono alla formazione del carattere, *faceva* voti che lo studio delle lettere italiane e della letteratura nazionale non si restringa ad una semplice esercitazione dello scrivere, ma sia particolarmente rivolto a formare valenti espositori come si conviene nella moderna società, nella quale ha così grande importanza il valore dell'eloquenza » ecc. ecc. Ahimè, se ha da essere questa l'eloquenza promossa dallo *spirito fecondo della modernità*, essa è troppo arruffata e in verità poco desiderabile. L'eloquenza che vorremmo noi, è quella delle idee chiare, precise, del pensiero scrupoloso, sincero, com'è quello degli uomini retti. E però non vogliamo componimenti!

X.

PER L'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA ITALIANA NEI LICEI.

Da *La Critica,* dir. da B. Croce, a. II, 1904, pp. 389-94.

Il Manuale della letteratura italiana dei proff. D'Ancona e Bacci (1), nato circa dieci anni fa come rifacimento del vecchio *Manuale* di Francesco Ambrosoli, ha avuto nelle scuole e dagli studiosi tale accoglienza da potersi ristampare varie volte, e poscia a parte a parte riformare e rifare tutto da cima a fondo. Lo schema è sempre quello dell'Ambrosoli: notizie storiche, e notizie letterarie di ciascun secolo; poi biografie ed esempi delle prose o poesie dei singoli scrittori. Ma il libro *quantum mutatus ab illo!* Delle differenze profonde che passano tra le due opere basti dire che quella dell'Ambrosoli rimane al livello della nostra critica letteraria qual era al tempo e sotto la guida di P. Giordani; questa invece del D'Ancona e del Bacci raccoglie i frutti di tutto il laborioso rinnovamento della nostra storia letteraria avvenuto dal '60 in qua; ed è veramente uno dei libri più atti a indicare l'immenso progresso che i nostri studi han fatto da questo lato negli ultimi quarant'anni. Non c'è scrittore, per quanto secondario, il quale non abbia in questo *Manuale* la sua bibliografia d'indagini recenti, feconde di risultati nuovi e rispetto ai particolari biografici, e rispetto al giudizio delle opere e alle questioni a cui questo giudizio dà luogo. E pel prof. D'Ancona, che dalla cattedra e con l'esempio ha dato in questo periodo l'impulso più efficace a siffatte indagini, dev'essere motivo di nobile soddisfazione vedere adunate in questo libro — a cui così gran parte ha consacrata della sua in-

(1) A. D' Ancona e O. Bacci. — *Manuale della letteratura italiana*; nuova edizione interamente rifatta. — Firenze, Barbèra, 1901-1904 (6 voll. in-16, pp. XII-704, 713, 671, 664, 851 e XI 140).

stancabile operosità negli anni più tardi — tanti documenti di quel che si è fatto già o è in via di farsi in questo campo di studi. Per questo verso, nella nuova edizione il *Manuale* è un libro veramente eccellente: un libro caro a quanti amano la letteratura italiana, e al quale credo non ci sia nulla da porre accanto per le altre letterature antiche e moderne.

Questa stessa ricchezza di erudizione fa d' altra parte sentire più vivamente gli effetti d'un vizio organico che c' è nello stesso concetto primitivo del libro. Noi studiosi abbiamo in questo *Manuale* un abbondante, sicuro, utilissimo repertorio bio-bibliografico; ma quasi desidereremmo che le 3700 pagine si riducessero d'una buona metà e più, liberando le notizie biografiche dei singoli scrittori da tutta la parte esemplificativa, insufficiente e però inutile alla più elementare esigenza degli studi; e quindi anche ingombrante in opera così voluminosa. Le stesse persone colte che vogliano avere un'idea d'uno scrittore non possono, salvo pochissimi casi, formarsela coi brani riferiti in questo *Manuale*.

È vero che autori ed editori han voluto piuttosto apprestare un libro scolastico. « Noi abbiamo voluto fare — dicevano quelli nella prefazione alla prima edizione (I, VIII), e ripetono oggi — una raccolta di scritture, nelle quali alla bellezza della forma si accoppiasse l'attrattiva e l'utilità della materia, non che l'arte della composizione; e abbiamo cercato che ognuno svolgesse, per quant'era possibile, compiutamente e largamente, l'argomento accennato nel titolo postovi innanzi. Con tale intento mettemmo insieme, da autori d' ogni secoli e da libri di svariatissimi generi, una collezione, che forse prima non fu fatta così copiosa, di scritture sopra ogni materia; tali da esser lette e studiate con piacere dai giovani delle nostre scuole, come quelle che a lui comunicano cognizioni rilevanti di storia civile e letteraria, d'arti utili e d'arti belle, di costumanze, di morale, di politica, di scienze ecc. ». Se non che, è pur vero che come opera scolastica il *Manuale* non lascia contenti gl'insegnanti; i quali notano, in parte a torto, ma in parte pure a ragione, che esso è troppo grave d'erudizione, troppo minuto nelle notizie biografiche, troppo aperto agli scrittori mediocri; e l'eccesso del superfluo fa sentire un difetto, e come un vuoto nell'essenziale: voglio dire nell'analisi delle opere e dei fenomeni letterari, nelle idee generali, nella dimostrazione dei nessi tra le opere e tra gli scrittori; in tutto ciò che costituisce la vita organica della

storia d'una letteratura, e che sarebbe troppo male non additare alla mente dei giovani. — Ma per tutto ciò, replicano gli autori, avete i manuali storici, come quelli del Fornaciari, del Finzi, del Flamini, del Rossi; e voi sceglietene uno a sussidio e complemento al nostro libro. — Suggerimento, secondo me, non accettabile, perchè nei nostri licei è vano sperare che il maestro di lettere possa simultaneamente usare e fare studiare due testi di storia letteraria, e leggere insieme o badare che si leggano tutti gli esempi che, secondo i nostri autori, sarebbe opportuno far conoscere dei singoli scrittori. Troppo scarso è l'orario in proporzione del programma prescritto; troppo tempo porta via quella correzione dei componimenti, che pur sono — quali ora si fanno — così vano, anzi così dannoso esercizio a quell'intento che si spera con essi raggiungere (1); troppo ne richiede la lettura, non so con quanta ragione voluta, di quasi intera la *Divina Commedia*; perchè ne rimanga poi tanto che basti allo studio di due testi di storia letteraria. Quelli degl'insegnanti, che adottano questo *Manuale* dei proff. D' Ancona e Bacci e insieme un manuale storico, sono poi costretti a servirsi sempre di quest'ultimo nello studio della storia letteraria, per ricorrere all'altro come a una semplice antologia, solo di quando

(1) Cfr. qui sopra pp. 148-61.—Un insegnante valoroso, GIUSEPPE LISIO (nel *Piemonte* nel 31 ottobre 1903, a. I, n. 19), alla mia proposta di sostituire agli esercizi rettorici di composizione l'uso delle esposizioni per iscritto delle varie materie apprese, da correggersi a volta a volta dai rispettivi insegnanti delle singole discipline, risponde, toccando una piaga dolorosa, che « la sicurezza di lingua, di sintassi non è ancora di tutti quelli che insegnano, se pure conoscono bene la loro materia ». In un orecchio vorrei domandare all'amico se, in fatto di *bello scrivere,* tutti, proprio tutti i suoi colleghi insegnanti di lettere italiane, lo contentino sempre.—Ma poi : se ci sono insegnanti che sgrammaticano, di chi la colpa se non dei nostri licei, dove s'insegna così male a scrivere? Ossia del metodo appunto che ora vi si segue? Che meraviglia se, dopo aver appreso che altro è scrivere di scienza, altro scriver bene, altro pensare alle cose, e altro alla forma, si finisca col dare un calcio alle belle forme, alla purità, all'eleganza e alla grammatica stessa, quando si sa di dover pensare solo alla scienza e alle cose? Ma, pensando ai giovani, io dico (e se ne scandalizzi chi vuole) : meglio, molto meglio pensare sinceramente, seriamente, vigorosamente anche con qualche sgrammaticatura, che ostentare la più compassionevole anemia dello spirito rimpannucciata dalla sicurezza di lingua e di sintassi.

in quando, per leggere solo qualche esempio di qualche scrittore. E trascurano così tutte le ottime biografie, salvo, quando ci riescano, due o tre delle principali. Ma allora, un libro così poco adoperato nella scuola, non si può dire che sia fatto per la scuola.

Da ciò non voglio conchiudere già che nella scuola ci vogliono i manuali storici e non già questa specie d'antologia erudita, dataci dai nostri autori. Anzi vengo a conchiudere il contrario. Il liceo nostro non è — ed è benissimo che non sia — una scuola meramente letteraria; ma è una scuola di cultura generale, di cui la letteratura non è che un elemento. Appunto per ciò non vedo che ci stia a fare un compendio di storia astratta della letteratura, che presupporrebbe, e intanto non può presupporre, la conoscenza concreta dei monumenti letterari, nè anche dei maggiori. Nel fatto, chi assiste agli esami di licenza liceale, può notare che le risposte di storia letteraria che sappiano dare gli alunni, anche gli ottimi, si riducono a che cosa? A qualche data, a qualche titolo di opere, e a qualche giudizio mandato a mente e ripetuto meccanicamente, spesso formulato in termini generici, vaghi e adattabili a centinaia di opere e di scrittori. Di quello che veramente è stata la letteratura della nazione, non se ne sa nulla, o quasi. E la ragione è senza dubbio questa: che gli alunni *sentono parlare* un po' di letteratura; ma non la conoscono direttamente, non l'hanno mai studiata, non l'hanno sentita, vista. Giurano, quando possono, *in verba magistri*; e s'abituano al sapere imparaticcio, mnemonico, vuoto.

D'altronde, sarebbe possibile nei tre anni del liceo scorrere tutta la letteratura italiana? O ci si ha da contentare di pochi libri, o magari di un solo, il massimo libro della nostra letteratura, purchè studiato bene, letto con cura tutto, inteso e gustato? Nè l'una cosa, nè l'altra. Tutta la letteratura italiana non basta la vita intera d' un uomo per conoscerla davvero. Ma una o più opere, anche le più eccellenti, non sono la letteratura italiana; e questa, nel suo insieme, vale di più, per rispetto alla cultura generale, dei capolavori che vi eccellono. Lo stesso intendimento dei capolavori richiede la conoscenza delle opere inferiori, e di tutto l'organismo letterario, di cui i capolavori sono i centri maggiori. Quindi l'utilità di un libro, come questo dei proff. D'Ancona e Bacci, che dia in iscorcio un' immagine concreta di tutti i fatti letterari, grandi e piccoli. Quin-

di, anzichè scacciare questo ***Manuale*** per attenersi a uno dei soliti compendi storici, io scaccerei questi e mi appiglierei a quello: che lascerei unico libro di testo per le lettere italiane in tutti i tre corsi del liceo, togliendo perfino la ***Divina Commedia***, di cui sono più che sufficienti i brani riferiti in questo ***Manuale***, insieme collegati da un riassunto continuo, che giova a fornire un'idea di tutto il poema.

Così si renderebbe sicuramente adoperabile il ***Manuale***; e sarebbe uno strumento prezioso per l'unico studio realmente proficuo, che sia possibile nel liceo, della letteratura italiana. Solo che a tal uopo qualche cosa bisognerebbe toglier via dal libro, e qualche cosa aggiungervi. Tralasciare si potrebbero, a mio avviso, gli scrittori destituiti d'una vera e propria originalità, e che non hanno individualmente influito sullo svolgimento del pensiero e della letteratura nazionale. Per gli altri invece sarebbe necessario largheggiare assai più nelle esemplificazioni, e restare strettamente fedeli al criterio storico. Già un bravo insegnante osservò i difetti che nel ***Manuale*** son derivati dal non avere gli autori mantenuto rigorosamente cotesto criterio negli esempi, come lo mantengono nelle biografie. Sovratutto questo: che per riferire quanto di più bello s'è scritto in lingua italiana, s'è trascurato tutto ciò che, sebbene brutto, ha pur avuto una grande importanza nella storia letteraria, non arrecando neppur un esempio veramente significativo di quel che fu il Marinismo o l'Arcadia, di cui è tuttavia indispensabile che gli alunni abbiano cognizione (1). — Ma noi, — rispondono gli autori (VI, VIII-IX) — non abbiamo voluto fare un'antologia del brutto. La faccia altri, « e si vedrà poi con quanto vantaggio reale oltre quello di tener allegra la scuola ». — Se non che una semplice antologia del bello, non ha che vedere con la ***storia*** letteraria; e se il fine non è la storia, le biografie particolareggiate, le ***notizie storiche*** e le ***notizie letterarie*** sono fuor di luogo. D'altra parte, è indubitabile che anche dal brutto si trarrà un vantaggio, e non piccolo, se il maestro saprà mostrare in che consiste il brutto di questo brutto; così come è indubitabile che non se ne trarrà mai dal bello, se il maestro lascerà leggere, e dormicchierà per non volere o per non sapere

(1) Vedi lo scritto del prof. L. PICCIONI, *Per un manuale della letter. ital.*, nella *Rivista d'Italia* dell'aprile 1904.

additare il bello del bello. È fuor di questione che maggiore è il profitto del conoscere il brutto come tale, che quello del semplice ammirare gli aspetti del bello; poichè già non c'è perfezione estetica, nè morale, nè d'altro genere che non si riduca al superamento, alla correzione d'una relativa imperfezione. Nè il pregio si vede mai così nettamente, come quando gli si contrappone il difetto. Sicchè la ragione storica, qui come sempre, è in pieno accordo con la ragion didattica.

— Ma quest'esemplificazione potrà farla a viva voce il maestro, — soggiungono gli autori. Certo; ma così si viene a riconoscere che di questi esempi c'è bisogno, e si lascia intendere che, se la mole del libro lo avesse permesso, si sarebbe dato anche qualche esempio di questo genere. Converrebbe perciò alleggerire il libro di tutto ciò che per l'uso del liceo e delle persone colte può apparire non strettamente necessario. Alleggerirlo, si badi, non già smungendo e ischeletrendo le biografie, o spogliandole dell'apparato bibliografico, di cui può essere grande, se questa parte non vien trascurata, l'utilità didattica, poichè mette in grado il giovane lettore di rifare la via che ha condotto ai risultati che gli son messi innanzi, e può stimolare e aguzzare in lui lo spirito critico e storico; ma tralasciando, come s'è accennato, molti scrittori, di cui sarebbe bene certamente avere una notizia, e meglio se compiuta; ma che si possono tuttavia trascurare in un insegnamento letterario elementare senza nessun serio pregiudizio della cultura vagheggiata.

Non entro in esempi: ma, fermato il principio che questo *Manuale*, adattato meglio al bisogno della scuola, dovesse comprendere gli scrittori e le scritture più caratteristiche, e quelli e queste soltanto, esso potrebbe guadagnare un migliaio di pagine da consacrare alle più larghe esemplificazioni. E anche a qualche scrittore ora ingiustamente omesso. Pare infatti anche a me che vi si dovrebbe accogliere qualche esempio della poesia latina del rinascimento italiano, la cui conoscenza è indispensabile alla storia della nostra letteratura, perchè ne fa realmente parte. Così dovrebbe farsi più posto alla filosofia, adducendo degli scrittori, anzichè i passi più facili e meno espressivi, come ora s'è fatto, p. e., pel Rosmini e pel Gioberti, quelli invece più adatti ad adombrare l'importanza dei rispettivi autori nella storia del pensiero. In verità, come fare ad escludere da un manuale della letteratura italiana un Giordano Bruno e

un Campanella? (1). Lasciamo stare i versi che scrissero entrambi, tra i quali ve n'ha di bellissimi; lasciamo stare la commedia che ci resta del Bruno; ma l'uno e l'altro dovrebbero entrare nel *Manuale* per il valore del loro pensiero. E così vi dovrebbe entrare tra i moderni Bertrando Spaventa, la cui prosa anche dal lato artistico è degna d'antologia. Nè si può dire che il *Manuale* è della letteratura, e non della filosofia italiana. Altrimenti, in questo caso particolare, non si sarebbe dovuto lasciar passare il Genovesi, pessimo scrittore, nè il Cavour, che fu sì, spesso, scrittore e oratore di gran polso, ma non fu nè anche lui un letterato.

Il *Manuale* ha fatto bene ad accogliere l'uno e l'altro, e parecchi altri che in una storia della letteratura intesa come pura poesia parrebbero intrusi; perchè se dalla letteratura d'un popolo togliete tutta quella parte in cui l'interesse morale, religioso, filosofico, prevale sull'artistico, si rende inintelligibile l'arte stessa, che rimane campata in aria, prodotto d'un *homo aestheticus* che non è mai esistito e non può esistere. Nè dal lato didattico v'ha, per lo stesso interesse estetico, niente di più funesto, che presentare l'arte nella sua astrattezza formale, scissa dalla ricca vita dello spirito, individuale e nazionale, che l'alimenta.

Infine, si dirà, questi vostri *desiderata* non sono attuabili finchè ci saranno i programmi vigenti. Ma io so che il *Manuale* di cui ho discorso è costato assai più studi e fatica dei programmi; e credo che se è criticabile quello, potranno ben criticarsi anche questi. I quali ne hanno veramente bisogno e urgentissimo; e non solo quelli di lettere italiane, ma anche quelli della storia e delle scienze; perchè io son convinto che una buona parte del male che si lamenta nell'insegnamento secondario deriva appunto dal troppo e dal vano che questi programmi ora richiedono da maestri e da alunni. Intanto, finchè le cose resteranno immutate, mi pare che questo *Manuale* dei proff. D'Ancona e Bacci sia di gran lunga preferibile a ogni storia letteraria: purchè si lasci solo, e si faccia studiare per davvero.

---

(1) [Vedi quel che ha scritto G. LOMBARDO-RADICE, de *Gli autori che non si leggono* nelle nostre scuole; nei *Nuovi Doveri*, I, 88].

XI.

LA RIFORMA DELLA SCUOLA MEDIA.

Discorso letto nella Sezione della Federazione degl'insegnanti medi, a Napoli, il 19 novembre 1905 e già pubblicato nella *Rivista d'Italia* del gennaio 1906.

I.

La questione della riforma della scuola media è stata guardata da tanti lati, e se n'è discorso tanto per ogni verso, che ormai, qualunque tesi s'abbia a sostenere, se ne può parlare con molta brevità e quasi per accenni, senza correre il rischio d'essere frainteso. E io ne profitterò per cercare di svolgere questo tema metodicamente.

Giacchè è lecito sospettare, che la grandissima varietà di pareri e l'apparente ragionevolezza de' più divergenti sistemi che si contendono il campo, e quindi la poca o niuna speranza che s'ha d'ordinario in questa materia di venire a una conclusione generalmente accettata o accettabile, siano da ascriversi alla mancanza quasi assoluta di metodo nella maggior parte delle discussioni che si fanno intorno a quest' argomento difficile e delicato della riforma della scuola media; mancanza di metodo, la quale rende possibile che la questione venga tentata da mille aspetti accessori, tutti diversi, e ciascuno atto a dar luogo a una serie di considerazioni per sè stesse plausibilissime, ma naturalmente insufficienti a risolvere la questione in modo definitivo. Perchè la verità sola è una, e infinito il numero degli errori. E una pure è la via che conduce alla verità; e chi fin da principio non indovina, mercè gli accorgimenti di un'indagine metodica, questa strada maestra, è destinato necessariamente a smarrirsi nei viottoli, i quali son tanti che ognuno può prendere il suo.

La riforma della scuola media è concepibile a condizione che si possegga un concetto di questa scuola e una nozione esatta dei difetti della nostra scuola media presente.

Per nemici che si voglia essere della pedagogia, della filosofia, delle generalità, è evidente che, se si vuol riformare, bisogna pur sapere che cosa manca all'istituto che si vuol riformare, e quindi avere un'idea dell'istituto quale dev'essere, perchè risponda ai fini per cui è istituito. Parziali osservazioni, per quanto sicure possano parere, e benchè accertate da lunga e manifesta esperienza, non bastano, non giovano. All'insieme, al tutto bisogna mirare, e, come si dice, guardare in faccia il problema. Tante affermazioni particolari son vere, le quali, messe insieme, si combattono tra loro e ci costringono ad abbandonarle o tutte o in parte, se vogliamo sottrarci alle più stridenti contraddizioni. Gli empirici, anche qui, vedono bene, perchè guardano vicino; ma vedono poco; e se un empirico alza la voce per proclamare che la realtà è precisamente quella veduta nel breve giro della sua chiara, evidente, ma limitata osservazione, agli altri empirici, più o meno lontani, par cieco addirittura.

Gli empirici recentemente tra noi hanno fatto, è innegabile, di gran belle osservazioni intorno all'ordinamento della scuola classica: e a raccoglierle tutte, se esse potessero stare insieme di buon accordo, ci sarebbe da farne un bel tesoretto di sapienza pedagogica, sufficiente non ad uno, ma a cento disegni di riforma. Tra queste belle osservazioni mi piace ricordarne qualcuna delle più gravi, delle più serie, per dimostrare come anche le osservazioni più gravi e più serie non bastino a suggerire nessun modo pratico di riforma dell'ordinamento scolastico, se non si organizzino in un concetto generale della scuola.

Osservazione certo gravissima, importantissima, è quella che ha richiamata l'attenzione sul sovraccarico intellettuale, e quindi fisiologico, a cui soggiacciono gli alunni delle nostre scuole medie, per l'eccessivo numero di materie, che sono obbligati a studiare simultaneamente, e per l'insufficiente organizzazione degli insegnamenti. Questa osservazione è stata approfondita con studi molto accurati; e reclama già essa sola una riforma radicale della scuola media: una riforma che dovrebbe consistere nello scemare a ciascun alunno il numero delle materie obbligatorie, o con la divisione della scuola media in scuola di tipi diversi, o col frazionamento del programma di licenza liceale e la libera scelta agli alunni di prepararsi all'uno o all'altro programma. — Se non che, contro una riforma siffatta sta la richiesta quotidiana, sempre più insistente, di un'estensione del programma generale della scuola media per farvi luogo

a insegnamenti che le esigenze della cultura moderna pare che rendano indispensabili in ogni scuola promotrice della cultura.

Così, da un pezzo, si viene chiedendo, che oltre alla lingua francese, sia impartito l'insegnamento della inglese o della tedesca con qualche notizia della relativa letteratura; e certo non v'ha oggi chi possa dubitare della utilità grande, anzi necessità del conoscere le lingue straniere, per chi voglia studiare qualunque scienza; poichè ogni scienza è lavoro internazionale, e non si può chiamare scienza quella che si sequestra da tale lavoro. Nè v'ha chi possa mettere in dubbio l'obbligo d'ogni persona colta di sapere qualche cosa di ciascuno almeno dei grandi scrittori dell'umanità. E come, con l' egual criterio del valore intrinseco di ciascuna materia di studio, il programma scolastico è venuto acquistando la complessità presente, va da sè che chi vuol aggiunto l'insegnamento delle lingue e letterature straniere, per lo stesso motivo non può voler sottratto alcuno degl'insegnamenti già esistenti. Altrimenti, se a qualche cosa si dovesse rinunziare di ciò che preme o giova sapere, tanto varrebbe rinunziare a quello che non si ha, che a quello che si ha già. Anzi, lasciando le cose come stanno, ci sarebbe il vantaggio di non scomodarsi.

E si chiede, a quando a quando, anche altro. Con qual criterio, si dice, escludete dalla scuola la religione, se la scuola ha da rispecchiare la vita e la storia dell' umanità, e se la religione nella nostra vita presente e nella storia generale dell'umanità tiene un luogo così cospicuo, move ed ha mosso così potentemente gli animi, intrecciandosi coi più alti problemi dell'umana intelligenza, co' più tormentosi agli spiriti meditativi? Lo Stato magari si riterrà incompetente all'insegnamento dommatico; ma c'è l'insegnamento storico e lo speculativo: c'è l'informazione esatta che è storia, c' è la penetrazione che è speculazione (cui non spetta di costruire il domma perchè lo presuppone), e in nessun modo non può non spettare a chi s' arroghi pure il diritto di coltivare e formare le intelligenze in relazione con la vita, in cui esse avranno da vivere. Certo, l'ignoranza generale degl'italiani in fatto di religione, dell'essenza sua e delle sue forme storiche, e in ispecie di quella che è piantata coi suoi istituti nel cuore stesso del nostro paese, e con le sue tradizioni di costumi, di abiti spirituali, di tendenze soverchiatrici d'ogni libera espansione superiore, nello scheletro, a così dire, di tutta la storia del nostro spirito, come arte, come religione e come scienza, è così profonda e così dannosa ai no-

stri interessi morali, politici e scientifici, che non si può non trovar giusta la domanda di coloro che al programma della scuola media desiderano non togliere, ma aggiungere: aggiungere l'insegnamento religioso.

E se non è molto che si chiede, molta è l' insistenza con cui si chiede un po' di posto in cotesto programma anche per un altro insegnamento: la storia dell'arte. E l'opinione pubblica è così propensa alle ragioni speciali che fanno desiderare quest'altro insegnamento, che, mancando il coraggio e di creare una nuova cattedra, anche pel difetto degl' insegnanti che vi fossero pronti, e di farne un'altra materia di studio obbligatoria per tutti, anche per tema di sovraccaricare sempre più gli scolari, s'è già non so se raccomandato o ordinato ai professori di lettere italiane e di storia di assumere in certa misura anche l'insegnamento elementare di storia artistica. — E il sovraccarico? Il sovraccarico è innegabile; ma è pure innegabile che un po' di storia dell'arte bisogna anche saperla!

Ora io non dico nè che si esageri a lamentare il sovraccarico, nè che s'abbia torto a chiedere nuovi insegnamenti. Ho detto anzi che s' ha perfettamente ragione così da una parte come dall'altra. Noto soltanto che hanno perfettamente ragione insieme due, tre o più esattissimi ragionatori, che giungono tuttavia a conclusioni opposte. Nè questo è il solo caso.

Non avete udito pur ora le grandi discussioni prò e contro lo studio del greco? E non credete che abbiano un po' di ragione e dicano qualche verità e quelli che lo combattono e quelli che lo difendono e lo propugnano? Secondo me, è verità sacrosanta l'osservazione degli avversari, che oggi il greco nei nostri ginnasi e nei nostri licei è un ingombro inutile e però dannoso, perchè nessuno lo impara: nessuno dei migliori candidati alla licenza liceale sa tanto di greco da poter leggere da sè una pagina, e stavo per dire un periodo, di un qualunque scrittore greco. E di grazia: se non s'avesse a studiare per saperlo, perchè s'avrebbe a studiare il greco? E verità incontestabile è anche la grande avversione, ormai generale, che c'è contro il povero greco negli alunni, e per conseguenza nelle famiglie degli alunni, fondata nella convinzione antica, ma rafforzatasi e consolidatasi sempre più, che è uno studio difficile e infecondo, e però un ostacolo forte al normale compimento degli studi secondari; avversione e convinzione, che riescono condizioni sfavorevolissime a quel qualsivoglia profitto, che anche in questa

disciplina sarebbe pur possibile ottenere nello stesso ordinamento scolastico odierno. Giacchè s'è mai potuto insegnare nulla, che non s'avesse desiderio, anzi volontà d'imparare, e che non suscitasse un interesse, e non rispondesse a un bisogno più o meno fortemente sentito?

Ma d'altra parte: decantano proprio la loro merce perchè è la loro merce i classicisti, quando dicono che il pensiero e l'arte greca non vivono fuori delle forme native, della lingua in cui s'incarnarono; e che rinunziare alla lingua è rinunziare alla civiltà greca; è precludersi ogni adito all'intelligenza di quel mondo, da cui tutto il nostro dipende, e senza di cui il nostro non è intelligibile, se non superficialmente e come si conviene soltanto ad uomini che guardino solo al presente, al vicino, alla superficie delle cose e di sè medesimi, e non chiedono altro? Non è forse vera anche quell'altra loro osservazione che le stesse ragioni, che ora ci fanno buttar via il greco come inutile zavorra, domani ci consiglieranno ad alleggerirci anche del latino, perchè la nostra barchetta scivoli leggiera quasi zattera, non prendendo quasi nulla più dell'acqua profondamente solcata dalla cultura classica? O si dirà da senno che Cicerone e Virgilio, Tacito e Giovenale siano più vicini all'anima nostra di Omero e di Eschilo, di Platone, di Sofocle, di Euripide? O si vorrà forse che si debba studiare parecchi anni di latino per poter leggere il Digesto, o altro men classico libro, che occorra pur sempre non dimenticare per fini di speciale cultura scientifica o professionale?

E la matematica? E l'insegnamento scientifico tutto? E la filosofia? Quanto non s'è detto, prò e contro, con acume, con verità, con profondità di osservazione, con ragioni di gravità incontestabile? E quante belle cose non si sono udite ripetere a favore degli esami e contro gli esami, dopo la riforma del ministro Nasi, che ne aboliva metà, e ora dopo la promulgazione del vigente regolamento-legge, che li ha moltiplicati all'infinito, con grave iattura, per vero, della continuità, della efficacia, della serietà e però anche, bisogna pur dirlo, della moralità di tutti i nostri insegnamenti? Ma non negheremo perciò che qualche piccioletta e sciagurata ragione, vera, innegabilmente vera, l'avessero anche essi dalla parte loro quei valentuomini, — chè indubbiamente ve n'erano in quella Commissione o assemblea costituente delle scuole d'Italia, — i quali misero a contributo il loro ingegno, la loro dottrina e la loro

esperienza didattica per trovare codesto modo meraviglioso di fare dell'esame un impedimento del profitto, da esperimento che era di questo, nonchè la soluzione famosa del problema piuttosto arduo di ripartire otto mesi in tre trimestri.

Egli è che ogni questione va considerata, a volerne venire a capo, nel suo complesso, e in quell' unità essenziale, da cui si può ricever luce a veder chiaro nei particolari. E la riforma della scuola secondaria, — dico la riforma razionale, che sappia render ragione di sè e non abbia bisogno d'essere imposta come l' aspirazione di certe tendenze, che possono essere illegittime, o come il desiderio del maggior numero, che può essere in errore quando anche si tratti del suo interesse medesimo, dipende essenzialmente, come ho detto, dal concetto della scuola secondaria.

II.

Ora che specie di scuola è questa che si dice secondaria? Il concetto di essa varia secondo i fini diversi ai quali si ritiene che ella debba servire. Ma bisogna vedere se tutti questi fini diversi sieno egualmente giustificabili, o se per avventura non ce ne sia uno che possa e debba prevalere su tutti.

Tralasciando, com'è naturale, di pure accennare quei fini che sogna di poter assegnare alla nostra scuola la gente avvezza a discorrere senza molto discernimento, i fini assegnabili alla scuola media possono esser determinati con due criteri, ciascuno dei quali può alla sua volta applicarsi in due diversi modi. Per modo che quattro sono i concetti fondamentali capaci di valere ciascuno come principio di questo ordinamento scolastico.

La scuola media può esser considerata per sè stessa, come istituto formatore di un certo grado di cultura media che si creda necessario alle così dette classi dirigenti della società; e si può considerare come semplice preparazione agli studi scientifici superiori. Diremo, dunque, che c'è un criterio per cui la scuola media è fine a sè medesima, e un altro, per cui questa scuola è mezzo o grado a una scuola superiore, in cui propriamente s'adempiono i fini dell'educazione intrapresa nella scuola media. Ma v'ha pure due modi di mettere in atto ciascuno di questi criteri, secondo il valore che si attribuisce al concetto della *cultura*, sia che la s'intenda come cultura definitiva dei migliori cittadini, o come cultura preparatoria degli uomini di

scienza. V'ha chi intende per cultura una certa quantità di cognizioni elementari di ciascuna delle principali discipline, storicamente sorgenti e progredienti, dello scibile, di guisa che l'uomo colto rifletta nel proprio spirito l' enciclopedia del proprio tempo in miniatura. E v'ha chi intende la cultura in modo più profondo e più assoluto, come una certa forma mentale, che si promuove bensì con l'esercizio delle attività dello spirito, e quindi con l'apprendimento di certe date cognizioni, ma che è indipendente dal valore storico e scientifico delle medesime.

Il primo concetto della cultura dipende essenzialmente dalla importanza storica che viene via via assumendo ciascuna scienza e ciascun determinato concetto scientifico, anzi, in generale, ciascuna particolare forma di produzione spirituale. Esso non ci dà una norma stabile, nè un modo fisso di determinare in ogni momento storico quel dato contenuto spirituale che dev'essere la materia dell'insegnamento e quindi il programma della scuola. Chi potrebbe dire precisamente, e in maniera che tutti ne avessero a convenire, quante e quali letterature antiche e moderne, quante e quali scienze, e quanta parte di queste letterature e di queste scienze, occorre possedere oggi per potersi dire uomo colto del tempo nostro? Il criterio della scelta e del giudizio, è il criterio dell'interesse che le singole discipline possono suscitare per sè nello spirito umano; e gli elementi di questo interesse, com'è noto, sono talmente variabili da non potersi trovare due sole persone che lo provino eguale e in egual grado per la stessa scienza, per la stessa arte, per l'opera stessa, pel medesimo oggetto. C' è sempre una individualità irreducibile nel fondo di ciascuno di noi, che dà a ciascuno di noi la sua speciale fisonomia, e a ciascuno fa scegliere quella strada, che è la strada sua e di nessun altro, pur nello stesso dominio scientifico, in cui tanti altri lavorano. Individualità, che neppure nello stesso individuo è sempre identica, poichè si viene anch'essa, come tutte le cose, svolgendo e variamente conformando a seconda delle contingenze in mezzo a cui ci troviamo a vivere. Onde ci accade che quel medesimo, che anni addietro ci appariva degno che vi spendessimo attorno ogni fatica, ogni sforzo per poterne venire in chiaro, perchè svegliava la nostra curiosità, e quasi ci stava innanzi come il segreto della nostra felicità, ora abbia perduto per noi stessi ogni attrattiva, e siasi scolorato ai nostri occhi, e divenuto indifferente, incapace di pur fermare la nostra attenzione: tanta onda di pensiero diverso e di sentimenti estranei v'è corsa sopra. E chi potrebbe

dirci oggi qual tema fra qualche anno, se la vita ci duri, ci attirerà a sè, e ci sembrerà problema improrogabile per la nostra mente, tale che la soluzione sua sia necessaria alla vita, al progresso, all'organismo del nostro pensiero? Quante lacune non ha ciascuno di noi in questo momento nella sua cultura, di cui nessuno di noi finora s'è accorto, e che, quando che sia, pur sentirà il bisogno di colmare?

La relatività estrema dell'interesse che le varie discipline, le varie parti loro, le singole questioni possono avere per lo spirito, se si guarda al loro contenuto speciale e quindi alle loro differenze, porta con sè, come conseguenza assolutamente inevitabile, la necessaria variabilità indefinita del programma della scuola media che si proponga di impartire quella cultura enciclopedica in miniatura, a cui s'è accennato. Alla miniatura occorre un punto di prospettiva, e questo punto di prospettiva è variabile all'infinito, secondo il progresso scientifico che modifica incessantemente l'enciclopedia; secondo il cammino della civiltà, che matura lo spirito e gli crea interessi sempre nuovi; secondo le condizioni specialissime della individualità di coloro, — che saranno bene certi individui, — i quali scriveranno il programma, e che non saranno quei medesimi che lo eseguiranno, e neppure quegli altri per i quali sarà eseguito.

A tale relatività si contrappone l'assolutezza della costituzione essenziale dello spirito umano, che la cultura, che si dice *formale*, si propone di promuovere e consolidare. L'uomo, in ogni tempo e in ogni luogo, qualunque sia il grado di verità raggiunto dalla sua scienza, quali che siano le forme artistiche, che egli abbia create, e, in complesso, tutta la civiltà, che abbia raggiunta, e la città a cui appartenga, e la professione che vi eserciti, l'uomo — è sempre uomo, ha una natura sua: o si presuppone che l'abbia; e se in effetti non l'avesse, tanto peggio per lui: ma non avremmo che farci, giacchè non possiamo rinunziare alla logica solo perchè c'è, pur troppo, gente che non ragiona, nè al dovere, perchè qualcuno se ne dimentica. Una natura umana, eguale per tutti e che per tutti dev'essere eguale, c'è: è la natura che non si calpesta, perchè è la nostra realtà vera, e che, conculcata a lungo, scatta nelle rivoluzioni scientifiche, religiose, politiche; è la natura a cui ci teniamo tutti in diritto di appellarci ogni volta che chiediamo agli uomini che sieno pietosi verso la sventura, che sieno giusti, che sieno ragionevoli, riverenti a quel che è grande ed eroico; in-

somma, che sieno uomini; è quella stessa natura per cui affermiamo tutti i nostri diritti sulla natura inferiore e tra gli uomini. E tutti questi diritti, se pure riconosciuti da poco, non riusciamo a pensarli come privi del loro presente valore nel più lontano futuro e in quello stesso passato in cui, ingiustamente, furono disconosciuti; a quel modo che a una verità non sappiamo attribuire per data di nascita quel giorno o momento, in cui l'abbiamo scoperta. Segno che gli attributi dello spirito umano, una volta determinati, non si possono non concepire come dotati di un valore assoluto, indipendente dal tempo e dalle circostanze in cui siamo noi che li concepiamo. Si potrà discutere per determinare quali sono questi attributi, e può darsi che dopo lunga discussione non si riesca a mettersi d'accordo. Può darsi; ma può anche darsi, — bisogna già dirlo, così, a priori, — può anche darsi che l'accordo all'ultimo si ottenga; poichè è innegabile che una natura umana, cioè appunto un determinato organismo di attributi o attività spirituali, c'è; e che la difficoltà sta solo nel determinare questa natura e questo organismo in modo che paia vero e irrefutabile a tutti: ultimo segno a cui tende naturalmente non questa sola discussione intorno al migliore ordinamento della scuola media, ma ogni umana discussione, che alla verità non s'approssima se non lentamente per gradi faticosamente guadagnati a uno a uno. Laddove non sarà mai logicamente concepibile, non dico nella serie dei tempi, ma in un giorno stesso, un determinato assetto dell'enciclopedia scientifica che possa essere per tutti, cioè che possa logicamente valere, come un determinato assetto dell'enciclopedia scientifica. E già questa sola, ma, come vedete, profonda differenza, tra i due modi d'intendere la cultura, basterebbe a dirci a quale di essi sia necessario attenersi volendo giungere a una conclusione, che, non dico sia, ma possa essere una conclusione. La vera ragione della scelta, per altro, non risiede in questa differenza, su cui m'è piaciuto d'insistere per chiarire la differenza tra i due diversi concetti della cultura correnti in queste controversie intorno alla scuola media.

III.

Questa scuola è fine a sè o ha il suo fine nella università? Questo mi pare il primo punto da considerare nella questione della scuola media. Il fatto è che oggi quanti frequentano que-

sta scuola aspirano a proseguire i loro studi nelle scuole superiori. Sicchè la questione particolare potrebbe parere che sia resa inutile dall'uso di fatto della scuola media. Ma la questione ha un significato più profondo che non paia a chi si contenti di tale osservazione. Non si tratta di vedere dove vanno i licenziati dal liceo; ma di sapere se chi impartisce l' educazione mentale delle scuole medie, debba preoccuparsi dell' istruzione che ai medesimi giovani potrà essere impartita in altre scuole, licenziati che essi siano dal liceo. In altri termini: la formazione spirituale, a cui mira la scuola media, si chiude con la fine di questa scuola, o rimane aperta, e quasi interrotta, e da continuarsi e compiersi nelle università? Questa è la vera questione, la sola che importi di risolvere dal punto di vista pedagogico, e perciò anche dal pratico. Se noi la risolviamo in un senso, le facoltà universitarie ci diranno ciascuna quel tanto delle loro discipline, che occorre apprendere prima di accedere alle università: e, poniamo, quella di filosofia e lettere, come, a sentire taluni, è in diritto di chiedere essa lo studio del greco, oltre quello del latino, non vedo perchè non avrebbe a pretendere altresì lo studio del sanscrito, per le identiche ragioni. E così tutte le discipline di ciascuna facoltà avrebbero diritto di farsi anticipare un piccolo o grosso acconto, secondo i casi, dai maestri della scuola media. Se la risolviamo nell'altro senso, è chiaro che il programma della scuola media è indipendente dalla varia sistemazione scientifica delle facoltà universitarie. Ora, si domanda: è possibile avere nella scuola media un programma subordinato alla sistemazione scientifica delle facoltà? Badate, io chiedo, se è possibile; non se giovi, e se sia opportuno: perchè dei criteri, così elastici, del maggior o minor utile, della maggiore o minore opportunità credo che non metta conto discutere. Ma è possibile?

L'insegnamento universitario è insegnamento puramente scientifico; una facoltà è l'aggruppamento delle scienze affini, che non si possono scompagnare senza perdere ciascuna di vigore e di vita; ogni cattedra è una scienza tra le scienze che per ragioni empiriche si distinguono l'una dall' altra. Prescindiamo dalle divisioni che non hanno nessun valore assoluto e parliamo in astratto: il programma dell'università è la scienza. Ora, che può esser mai questo acconto che noi delle scuole secondarie possiamo dare alla scienza, nella mente dei nostri giovani? Può esser davvero una parte della scienza? Tale dovrebb'essere, se scuola media e università lavorassero al medesimo

intento, e la seconda proseguisse l'opera cominciata e condotta a un certo punto dalla prima. Ma allora è evidente che le due scuole ne formerebbero una sola, come credettero gli autori d'una riforma dell'Università napoletana del 1777, che nei locali del Salvatore raccolsero ogni ordine di scuole, da quella del leggere e scrivere fino a quella di teologia.

E allora non c'è più scuola media, ma sola università. Poco male, — non è vero? — se si trattasse di una semplice questione di nomi. Ma, il guaio è che, d'ordinario, se non sempre, nel mondo dietro ai nomi stanno le cose. Può la scienza, la scienza vera (il chiarimento non è inutile in un tempo, come il nostro, di sfacciate falsificazioni e audaci contrabbandi scientifici); può la scienza presentarsi ai bambini che vengono su dalle scuole elementari? Perchè assimilare e incorporare scuola media e università questo significa: che noi appunto, fin dal primo anno del ginnasio, dobbiamo intraprendere quello stesso insegnamento, che sarà poi coronato dai maestri nostri nelle università. L'arte è lunga, e l'università è breve: e perciò dovremmo noi cominciare a insegnare proprio l'arte. Così, il sanscrito è difficile, poniamo; e i più volenterosi negli anni degli studi universitari non riescono ad impararlo. Ci si mettono troppo tardi. Dunque, il sanscrito nella prima ginnasiale! Tutta la fisica, tutte le matematiche darebbero troppo filo da torcere agli studenti universitari, e agli stessi professori: dunque una parte di queste scienze sia anticipata nelle scuole medie! Con lo stesso criterio tutti sanno che si è giunti a falsare, a snaturare e quindi corrompere, grazie all'introduzione dell'insegnamento scientifico, anche quella scuola di tipo così semplice, così netto, così indiscutibile, che era la scuola elementare!

È possibile, ripeto, propinare la scienza ai bambini?—E non è la scienza il lavoro dello spirito maturo? Non è essa l'occupazione dell'uomo che ha vissuto, veduto, agito; e, fattosi familiare col mondo, sol che le circostanze della vita gli permettano, con l'ozio di chi è soddisfatto, l'agio di riflettere un poco, si trova dentro una folla di rappresentazioni, tra cui ha da porre un ordine, che ha da classificare, e raccogliere e rannodare a idee e principii, togliendo da questi le primitive contraddizioni, onde si contrastano tra loro, a fine di completare la soddisfazione esteriore del corpo con l'interna soddisfazione di quell'anima, in cui ogni soddisfazione si gode o si brama? La scienza è soluzione di problemi, è ordine e sistema portato nelle nostre idee: i bambini non hanno i problemi; e quindi non han bisogno di soluzioni;

e le soluzioni che offrite loro sono come occhiali offerti a chi ha buona vista e grucce a chi ha buone gambe. Essi, fortunati loro, non hanno le idee, tra cui occorra mettere un po' d'ordine. Abbiate pazienza, o voi grandi affamati, cui nessun cibo satolla; risparmiate le vostre troppo zelanti premure agli stomachi deboli, cui poco e semplice pasto è sufficiente; aspettate. L'umanità ha impiegata tutta la sua vita secolare a pervenire alla scienza, che oggi è o si suppone che sia insegnata nelle università; e, pure volendo, com'è giusto, che l'individuo riassuma la vita della specie, siamo discreti: l'umanità ci è giunta all'ultimo; e all'ultimo ci ha da arrivare l' individuo. Io dico scienza: ma, naturalmente, intendo riferirmi non all' insegnamento delle materie scientifiche, ma a tutto l'insegnamento scientifico, così delle scienze come delle lettere; poichè anche delle lettere, voglio dire delle lingue e delle letterature, c'è uno studio che si dice scientifico, non per la natura dell'oggetto a cui mira, sibbene per l'indole dei metodi che adopera e per le finalità trascendenti l'oggetto, alle quali vuol pervenire. Questa scienza, e mille prove pratiche ce lo hanno dimostrato dacchè si è elevata la preparazione scientifica dei maestri secondari, questa scienza non spetta nè alle scuole elementari, nè alle medie, dove manca ad essa il terreno in cui solo può metter radice e germogliare. Io non posso ora, nè ho bisogno di soffermarmi ad enumerare i dannosissimi frutti che l'intrusione delle materie e degli abiti scientifici ha dati nelle nostre scuole medie. Sono cose a tutti note, e più volte gravemente lamentate da coloro che hanno scritto dell'andamento dei nostri istituti d'istruzione secondaria. Voglio solo aggiungere un'osservazione. Queste funeste conseguenze della sconsigliata anticipazione della scienza nell'insegnamento non si riducono a solo danno intellettuale; ma anche a una corruzione morale, di cui gli effetti son tanto più dannosi, quanto più remoti. Noi, presentando la scienza a chi non ne sente il bisogno, facendo dell'esercizio dell'intelligenza un carico della memoria, della lotta gagliarda dello spirito per la conquista della verità l' abitudine meccanica e quasi direi passiva a ripetere l'imparaticcio, noi falsifichiamo il carattere dei giovani, spezziamo le loro naturali energie, avvezzandoli all'ipocrisia, alla professione di una fede che non sentono. Perchè la scienza che noi abbiamo conquistata come liberazione dalle difficoltà che ci tormentavano, è fede nostra, è forza dell'anima; e chi s'abitua a tenere per scienza, ciò che non è sua conquista, ciò che non vale a liberarlo da nessuna

difficoltà, che anzi gli si presenta come ingombro faticoso e penoso della mente, non avrà mai quella fede, nè sentirà mai la forza che essa sola può conferire. Non sentirà mai la dignità sua di uomo che ha da crearsi da sè il suo valore, ma aspetterà sempre che altri gli dia una mano, che lo tiri su, che lo favorisca, che lo approvi e promuova. No. Se la istruzione è educazione, la falsa istruzione è pessima educazione: è corruzione fatale (1).

L'insegnamento secondario, adunque, non può essere insegnamento scientifico. In questa impossibilità è il principio della sua autonomia come di speciale istituto distinto e fino a un certo segno indipendente dalla università.

Fino a un certo segno: ossia nel senso che la scuola media non può essere quasi i primi gradini di quella stessa scala di cui i gradini supremi sono negli istituti superiori. Che, infatti, in un certo senso la scuola media, come ogni altra scuola dipenda dall'università, è incontestabile: poichè l'università dà la scienza, e la scienza è il culmine della vita. Nè io so vedere come alcuni filosofi e pedagogisti indirizzino tutta l'educazione, ossia ogni formazione spirituale, come a segno supremo, alla virtù. Sì, certo, non v'ha spirito umano, veramente umano, che non sia buona volontà. Ma oltre la buona volontà c'è qualche cosa nella vita, a cui senza la volontà buona non si perviene, ma a cui si può non pervenire pur essendo ottima volontà. Ed è la scienza appunto, che presuppone, ripeto, la virtù, e non è possibile, checchè possa parere, nelle coscienze malvage; ma a cui non è da tutti i buoni sollevarsi: la scienza che giudica del bene stesso e del male, ed è davvero la cima più eccelsa dell'operosità umana (2). Per questo rispetto non c'è dubbio che la scuola media sia preparazione alla università.

(1) Intorno alla questione *morale* della nostra scuola media, vedi le saggie e nobili osservazioni del prof. G. LOMBARDO-RADICE. *La sincerità della vita scolastica odierna*, Arpino, Fraioli, 1905.

(2) Vedi la mia prefazione ai *Principii di etica* di B. Spaventa, Napoli, Pierro, 1903.

IV.

Essa non è scuola di scienza, ma scuola di preparazione alla scienza; che è cosa ben diversa. E perciò è pure scuola di preparazione alla vita. Perchè la scienza e la vita non sono così distanti l'una dall'altra nel loro punto di partenza quanto giustamente sembrano a chi le consideri nei loro punti di arrivo. Esse infatti procedono su due linee divergenti. Ed hanno perciò un punto comune, che è quello a cui importa ora guardare, perchè da esso muovono gli uomini di scienza e i cittadini, alla cui educazione spirituale noi lavoriamo. Si ha un bel protestare che la scuola deve mirare all'utile, ai fini pratici, e preparare i giovani alla lotta che li aspetta nella vita. Utilità, praticità, lotta per la vita, quanta ne volete: ma l'uomo ha da essere uomo, anche mirando all'utile, anche proseguendo i fini pratici, anche combattendo da forte, da accorto, da destro nella lotta per la vita. E chi v'ha detto che l'utile dell'uomo sia l'utile della bestia o dell'automa? E che la pratica del mondo si riduca a un giuoco meccanico in cui finezza e altezza di spirito siano anzi che forze, difetti e debolezza, e che l' accorgimento vero, l'energia del carattere, la vigoria del volere possano nascere e prosperare senza la cultura dell' intelligenza, che rischiara le idee, illumina l'anima, fa veder chiaro e netto e diritto e lontano? Senza la cultura che conferisce ai principii e alle massime della condotta la fermezza, che deriva dalla chiarezza delle idee, e rinvigorendo il potere raziocinativo ci aiuta a esser coerenti, e quindi a non perder di vista le nostre ultime, più importanti finalità, sviandoci dietro all'allettativa dell'utile immediato? L'uomo ha bisogno sempre della sua umanità, salvo che per le sue funzioni organiche, per le quali gli è già sufficiente la sua animalità e all'esercizio delle quali non è la scuola che deve attendere. Nell'utile e in ciò che oltrepassa questo concetto, egli può riuscire a bene, se svolge e rafforza la sua natura, se si vale della potenza che questa gli conferisce nel mondo, se prende con tutte le sue armi il posto di combattimento che gli è destinato. Le armi dell'uomo non sono nè artigli, nè zanne: la sua forza è nel suo pensiero dominatore del mondo. L'uomo tanto vale nella realtà quanto è lo sviluppo del pensiero; e di tanto già noi abbiamo assoggettata ai fini nostri la natura, per quanto l'abbiamo conosciuta. Il valore del-

l'individuo sarà eguale alla ricchezza di pensiero che egli avrà in sè accumulata; e ogni grandezza umana si misura dallo svolgimento delle potenze dello spirito. Molte sono di certo le condizioni presupposte dalla intelligenza, perchè essa possa creare il mondo che si dice dello spirito, tutta la storia, grande e piccola, quella delle nazioni e quella degl'individui; ma le condizioni non sono l'energia creativa: e tutta l'Italia qual fu, ma senza Cavour, non si può più intendere come risorgesse a nazione. Materialismo storico quanto volete; ma l'uomo stesso economico, l'uomo che vive e pensa a un modo perchè la sua condizione sociale economica non può lasciarlo vivere e pensare altrimenti, quell'uomo è uomo, è intelligenza; e come intelligenza agisce, e agisce in quel dato modo, e fa la storia che fa. A ricostruire approssimativamente la sentimentalità di Giacomo Leopardi ci gioveranno di certo le notizie della sua eredità morbosa, la storia delle sue infermità pietose e delle domestiche angustie e il senso stesso della ombrosa malinconia del *natio borgo*: ma con tutto questo mi avrete dato la legna, non la fiamma che solo la scintilla del genio può suscitare, non la creazione dello eterno spirito umano, che la bruta sentimentalità dell'individuo caduco trasfigura in opera d'arte imperitura. Animalità, dunque, quanta se ne vuole; ma questo animale ha da essere uomo; altrimenti non sappiamo che farcene; come dell'oro non saprebbe che farsi l'assetato nel deserto.

L'uomo non è l'animale bipede e implume, che abbiamo sempre sott'occhio. Nè s'è fatto l'uomo quando questo animale è diventato l'automa semovente che, introdotto in un certo ingranaggio gerarchico o sociale, vi adempie più o meno meccanicamente la parte sua, guadagnandovi di che sbarcare il lunario o di che scialare lui e i figliuoli, vita natural durante. A questo animale non importerà mai il fato di Prometeo nè il destino dell'uomo. Egli non mirerà mai dopo l'esequie. Per lui nè greco nè filosofia gioveranno a nulla: a lui nessuna delicatezza di spirito turberà nessuna digestione. Ma non è questa l'umanità; o almeno non è questa l'umanità di cui vogliamo parlare. L'uomo nostro è l'uomo che ha quello che si dice una *coscienza*: è l'uomo, dicasi pure, delle classi dirigenti; senza il quale non è neanche possibile in natura quell'altro della buona digestione; poichè anche le buone digestioni oramai bisogna pur farcele nel seno della società, nè società è concepibile senza classi dirigenti, senza uomini che pensino e per sè e per gli altri. A que-

sto uomo credo pensino tutti quando chiedono che la scuola sia per la vita. Sì, per la vita dell'uomo, della coscienza umana.

Abbiamo noi questa coscienza nell'uomo volgare? Evidentemente questa coscienza presuppone una formazione, ossia una cultura: una cultura indirizzata a formare appunto tale coscienza: la cultura che vuol esser materia dell'istruzione media. E che è questa coscienza? Ma la coscienza è la consapevolezza che l'uomo ha da possedere — e sarà la sua prerogativa nel mondo, — della sua essenza e della sua esistenza: di quello che è idealmente e di quello che è realmente; di ciò, insomma, che dev'essere, e di ciò che è. Consapevolezza certamente di assai arduo e difficile acquisto, perchè ad esser piena e tutta spiegata, come direbbe Vico, implicherebbe una visione speculativa di tutta quanta la realtà universale, in cui l'uomo è. Ma questa visione è un ideale anche agli intelletti più maturi; è ideale, a cui mira, come a faro luminosissimo e con ferma fede, l'umanità. Pure una visione, quale che sia, incompiuta, frammentaria, provvisoria non solo è possibile, ma è reale; l'hanno tutti, dico tutti gli uomini pensosi, che hanno in vita loro riflettuto sulla condizione propria, sulla loro origine e sulla loro sorte avvenire; e quindi su ciò che ciascuno è, e sulla parte che a ciascuno spetta in questa scena del mondo. Tutti gli uomini, più o meno spesso, con maggiore o minore insistenza, han sempre gettato qualche sguardo dentro a sè, e han cercato di scorgerne il fondo, e formarsi un concetto pur che fosse dell'essere proprio. Ora, il concetto del proprio essere non è un concetto di più che si aggiunga o solo si organizzi con gli altri. Una volta formatosi, questo concetto è il nostro centro spirituale, è la nostra personalità teorica e morale, è noi stessi: noi stessi diventati consapevoli di noi stessi. Noi che sappiamo quello che siamo, e che operiamo quindi innanzi sapendo quello che siamo. Cioè, quello che siamo e quello che siamo stati; perchè noi non siamo se non quello che possiamo essere per effetto di quello che siamo stati. La nostra essenza si celebra nella nostra storia, e lo spirito umano è la civiltà da lui creata, tutto il bene fatto, tutto il male commesso, tutto ciò, insomma, che ha dimostrato, anzi recata in atto la sua natura. L'uomo conscio dell'esser suo è l'uomo che sa che cosa è l'uomo, e che cosa quindi ha da essere: che cosa è stato e che cosa quindi può essere; scienza del dover essere e del poter essere, in cui si compendia l'umanismo o quella sapienza propria dell'uomo, che ha da essere uomo. Giacchè quest'uomo non è quel che ha da

essere, non realizza in sè il valore umano, spontaneamente, naturalmente, senza saperlo. L'uomo fa quel che sa di fare, sia che lo faccia per deliberato proposito, sia che lo faccia per una spinta interna e quasi per suggestione d'un genio o demone interiore. Noi non percorriamo, nè nella pratica, nè nella cognizione, vie a noi ignote: solo ci moviamo quando la via ci venga innanzi illuminata dalla fiaccola della nostra coscienza. L' arte stessa, la più ingenua, la più spontanea, la più naturale, per così dire, delle produzioni dello spirito, non è scarica di sentimenti prepotenti, non è sfogo di furore che ci domini, ma conscia intuizione di quel che ci s'agita dentro: onde accade che il vate possa ritenersi sacerdote e maestro, e si sforzi, comunque, di dir chiaro a tutti l'animo suo e di riuscire con l' efficacia della parola a comunicare la sua originale visione. Si nasce, è vero, poeti: ma come si nasce uomini, in generale. Si porta dalla nascita la potenza, il germe che si deve fecondare e far germogliare ed educare e circondare di cure amorose, perchè se ne colga il frutto. E tutta la formazione del poeta, che pure è nato poeta, consiste nella coscienza che egli a grado a grado deve acquistare della poesia, che ha dentro: e che è bene la stessa poesia che fu dentro a ogni poeta, quella stessa voce divina che parlò già a tante anime un linguaggio, di cui la conoscenza non è immediata, ma s'impara. E tutto è così. L'uomo porta nell'anima il germe di tutte le attività più o meno nobili dello spirito: tutte le attività la cui operosità crea nei secoli la civiltà, e nella vita individuale il mondo di cui ciascuno di noi è fabbro a sè stesso; e l'uomo svolge e matura sè, diventando consapevole di coteste attività quali sono state e quali eternamente sono.

Insomma, all'uomo è essenziale la coscienza dell'esser suo, quale la cultura umanistica può darla. E poichè gli è essenziale, questa coscienza è condizione, questa cultura è preparazione così alla vita, come alla scienza: così al mondo delle relazioni civili e politiche, come alla umbratile speculazione della università. Senza siffatta coscienza non c' è moralità vera, moralità intelligente, non c'è economia sagace, non c'è politica sana e chiaro-veggente; come non c'è la scienza che è ardore di ricerca, sincerità di abiti mentali, scrupolo di metodo, senso dei limiti d'ogni dottrina particolare e aspirazione a quella unità del sapere, in cui tutte le dottrine s' accordano, tutte trovano la loro ragion di essere, tutte concorrono a spingere l' umanità verso quella suprema coscienza di sè, che è la mira altissima,

a cui ella, bene o male, guarda sempre con la bramosìa propria di tutte le cose verso i loro destini essenziali. La cultura umanistica della scuola media è fine a se stessa in quanto essa compie l'uomo; ma non l'uomo reale del mondo pratico e dello speculativo, che solo la pratica e la speculazione possono compiere; sibbene l'uomo *puro e disposto* ad entrare nella pratica e nella speculazione, portandovi le attitudini spirituali che nell' una e nell'altra son necessarie. A considerarlo così, nella sua purezza, non deve parere, ed effettivamente non dev'essere, nè uomo pratico già, nè già speculativo. Ma a penetrarne l'anima, quale è disposta, deve apparire e dev'essere quell'uomo, a cui solo è possibile e la pratica e la speculazione. Egli così non potrà dirsi che abbia vinto nessuna battaglia: ma avrà affilate bene le armi sue, e avrà preparato bene il suo cuore per poter vincere tutte le battaglie che gli toccherà di combattere nella vita qualsiasi che gli toccherà di vivere (1).

(1) Ma questo uomo *puro e disposto*, osserva il MONDOLFO op. cit. p. 33, « è un'astrazione, cui la realtà non risponde ». È in un certo senso è vero: quest'uomo è un uomo ideale, un'idea, che nella realtà ha il suo limite. Ma il Mondolfo sa che tale è la natura di tutte le idee, la quale natura tuttavia non toglie che noi, se vogliamo intendere la realtà, dobbiamo sempre pensarla, e cioè determinarne l'idea. Possiamo bensì rinunziare a pensarla: ma questo importa rinunciare spesso, come in questo caso, a operare. Se voi volete fare una scuola media, dovete pensarla in qualche modo per recarla ad effetto; altrimenti non potrete fare mai nessuna scuola. Idea o astrazione è la mia in quanto media della fine d'un certo processo di sviluppo spirituale, che nei casi concreti può finire prima e può finire dopo. « La realtà ci offre a un certo punto della evoluzione mentale dei giovani una molteplicità di direzioni, una varietà di temperamenti e di tendenze che, allorquando cominciano ad affermarsi, han bisogno di prendere la loro via ». D'accordo: ma questo *certo punto* io credo che coincida appunto col termine della ordinaria scuola media. Il Mondolfo, che vuole una scuola media superiore plurima, lo collocherebbe, a quel che pare, nel periodo della pubertà. Non contesto la possibilità astratta d'un fondamento naturalistico nella divisione dei periodi dello sviluppo spirituale. Ma mi pare troppo semplicistico il concetto che, se prima della pubertà un ragazzo possa studiare il latino, dopo possa esser preso da una invincibile nausea pel greco: e debba perciò passare dalla scuola unica alla plurima, e pigliar la sua via. O non pare al Mondolfo che anche il suo *puber* sia un' astrazione, anzichè una realtà psicologica?

Non dunque anticipazione degli studi scientifici delle università; nè anticipazione delle cognizioni pratiche della vita: la scuola media dev'essere preparazione alla scienza e alla vita.

E con questa prima conclusione abbiamo anche il modo di disegnare il concetto della cultura che la scuola media deve diffondere. Non anticipando scienze, nè cognizioni pratiche, la cultura che si richiede non può essere altro che educazione dello spirito. Bisogna abbandonare il problema insolubile della determinazione dell'enciclopedia in miniatura, e procurare di chiarire il concetto dell'istruzione formale, che è merito incontestabile di Herbart avere chiaramente enunciato in pedagogia. Abbandonare la pretesa e la speranza di poter rifornire la gioventù di tutto ciò che potrà occorrerle nella scienza e nella vita, e che sarà tanto e tanto che, guai a lei, se non sarà disposta ad acquistarne, ad acquistarne sempre da sè, via via che la scienza le starà innanzi muta sfinge coi suoi enigmi forti, e la vita urgerà con gli ostacoli penosi, crudeli della concorrenza. E proporsi invece il problema razionale: quali sono le attività dello spirito che la scuola media deve coltivare? E in che modo potrà coltivarle?

Questa a me pare l' unica posizione logicamente possibile della questione della scuola nostra; e fuori di essa credo benissimo, come già accennavo a principio, che si potranno dire molte cose giustissime; ma non credo possibile avviare quando che sia la discussione a una vera conclusione. Solo questo concetto di una cultura formale è determinabile in un modo unico, identico per tutti, perchè esso solo si fonda non sulle attitudini, le tendenze, le predilezioni, le cognizioni personali, variabili da individuo a individuo, da nazione a nazione, da tempo a tempo, ma sulla immanente natura dell'uomo. Da una scuola di cultura tecnica dovranno escludersi quanti non hanno attitudini alle arti; ma da una scuola di cultura umana, chi altri può rimanere escluso che le bestie?

Rispettate l'individualità! — si grida alto da qualche anno contro i fautori della scuola unica. Chi da natura, o da circostanze incalcolabili che abbiano già formata la sua mentalità, è inclinato alle lettere, perchè studierà la matematica? E

[Il Mondolfo fa più tagli, astratteggia di più. Per me tutta la scuola secondaria è formativa, e però tutta preparatoria all'università; ma nel solo senso legittimo della preparazione].

chi è inclinato alle matematiche, perchè dovrà a suo dispetto studiare cinque anni di greco? (1) — E ognun sa quanto potrebbe esser lunga la serie di queste domande; e come, per conseguenza, i sostenitori della scuola media multipla siano costretti per coerenza ad ammettere una molteplicità indefinita di tipi di scuole; vale a dire ad approvare tutte le scuole immaginabili; vale a dire, a non approvarne o non propugnarne come veramente buona nessuna; e insomma, a conchiudere, che la riflessione su questa materia mena alla persuasione che non mette conto rifletterci, perchè tutti hanno ragione: anche quelli che hanno torto, che saranno, m'immagino, i difensori della scuola unica. La scuola molteplice *ruit mole sua*! È la bancarotta della pedagogia, destinata a fallire per la semplice ragione che si propone, ripeto, un problema insolubile, qual è quello di determinare la cultura che conviene a ciascuno, anzichè la cultura che ciascuno deve ricevere o appropriarsi. Sarebbe come voler determinare il concetto della moralità esaminando quante sorta d'immoralità si commettono sulla faccia della terra! Nelle coscienze perverse voi non troverete mai la norma del retto volere; nè potrete attingere proprio negli spiriti incolti il criterio della cultura.

Le differenze tra gli uomini, pur troppo, ci sono; e per un verso è gran bene che ci siano. La vita della società civile è un organismo, che non potrebbe esistere senza la grande varietà delle forze che vi concorrono. Ma come ogni organismo, anche la umana comunanza ha bisogno di un principio, che leghi in un solo spirito le membra diverse. Ognuno, sì, ha da pigliar la sua via; e tanto meglio per colui che sceglie per tem-

(1) [Anche qui il MONDOLFO, fautore della scuola unica di primo grado, mi ammonisce: « Giustissimo: ma aspettiamo per la scelta che le inclinazioni si siano manifestate: non ci mettiamo a far teorie pedagogiche senza considerare la realtà dello sviluppo psicologico » (p. 35). Ammonizione proprio sprecata; e se ne sarebbe accorto lo stesso M. se avesse badato al contesto. Io non sono stato mai fautore della scuola unica; ma non pel rispetto dovuto alla individualità! Dico della scuola unica nel senso corrente, che sarebbe la fusione della scuola tecnica e del ginnasio, quale è vagheggiata, — e me ne rincresce, — anche dal Mondolfo. Ma qui su io intendo per scuola unica la scuola classica, che per me è la sola vera scuola media, formatrice e preparatrice agli studi superiori; e che per me non è suscettibile di differenziarsi in tipi diversi].

po la sua, e consacra più anni della sua vita alla mèta finale di questa. Ma la troppa fretta, ricordiamocene, nuoce al buon risultato d'ogni impresa. La precocità è pessimo auspicio. Avviamo più presto che è possibile i nostri figliuoli per le vie che dovranno percorrere nella vita. Ma ricordiamoci che è anche interesse dei nostri figliuoli l'interesse dell'umanità; e che l'umanità ha bisogno di cemento e di fratellanza; e che questa fratellanza è sentimento e bisogno operoso di bene solo quando sia reale fratellanza degli spiriti che sentano e pensino, amino e aborriscano, sperino e temano in molte cose a un modo, come spiriti sinceramente fraterni. Ognuno prenda la sua via; ma non per guisa che non s'abbia ad incontrar mai negli altri uomini, o che, scontratosi in essi una volta, non abbia modo d'intenderli. Ognuno legga bene il suo libro; e lo legga con passione, come il libro che gli svelerà il segreto della sua vita. Ma non sia poi assolutamente *lector unius libri*; sì da rinchiudersi nel breve giro de' suoi pensieri abituali e dimenticare che altre anime palpitano per altri problemi, che altri misteri paiono agli altri più urgenti, altri fini sono dagli altri anteposti, ed è fortuna per lui che siano: e che tutti i pensieri son degni egualmente di essere pensati, tutti i misteri han forza di attrarre l'occhio scrutatore dell'uomo, tutti i fini è bene che siano proseguiti. Senta ognuno d'essere l'artefice d'una maglia legata a infinite altre nella rete della vita umana, pratica e speculativa. Non gli sfugga che il valore dell'uomo non è nell'individuo, strumento, ma nell'uomo, nell'umanità, nel pensiero, che è fine: nell'umanità con tutte le sue potenze, con tutte le sue arti e con l'arte, e con la religione e con la scienza, produzioni tutte che ella ha create e creerà sempre perchè ne ha bisogno alla celebrazione della propria natura. Lo *specialismo* della scienza moderna è una gran bella cosa; ma non dev'essere esagerato al punto da ridurre ogni uomo a una fetta di uomo.

L'anima deve essere aperta a tutte le voci della vita, nel largo senso di questa parola; non chiusa e quasi raggomitolata attorno al misero steccolino d'una direzione lineare dell'umana attività. Lasciate che il chiuso bocciuolo dispieghi al sole tutti i suoi petali, se non volete aspettare invano il frutto e il nuovo seme fecondatore. E se un'anima, per sciagura sua, vi par che accenni a ripiegarsi su se stessa e restringersi egoisticamente nella passione di uno studio prediletto, e voi sforzatevi con l'amore a slargarla e a porla a contatto di tanta parte della realtà, che sta per diventarle estranea per sempre. Verrà tempo in

cui l'intelligenza e il volere maturi sarà bene che concentrino i loro sforzi ad un solo oggetto e lo perseguano costantemente; ma resterà all'uomo l'occhio pronto a vedere il mondo circostante all' aiuola, in cui egli lavorerà; gli resterà l' orecchio pronto a udire le voci degli altri uomini che gli lavorano attorno; gli resterà l'anima pronta a tutte le gioie e a tutti i dolori degli altri. Giacchè questa è l'istruzione che è veramente educativa, che non ci fa intolleranti nè arroganti, che ci dà il concetto della grandezza dell'uomo e della piccolezza dell' individuo, e tutti i nostri fratelli ci fa considerare come nostri fratelli, cooperatori nostri nel grande lavoro della grande famiglia umana. Questa è l'istruzione che dà al poeta il senso della poesia che pure aleggia tra le storte e gli alambicchi del chimico che scruta a una a una le qualità semplici della materia; che fa ricordare al filosofo la sapienza che egli deve scorgere in fondo alla ricerca del naturalista e in fondo all'ispirazione del poeta; che dà allo scienziato della natura il desiderio dell'umanità, che è assente dall'oggetto del suo studio, e tuttavia par vi si annunzii; che mostra sempre al matematico che traverso alla rete delle astratte relazioni dei numeri e delle figure, che egli rileva dal fondo delle cose, gli sfugge tutta quanta la realtà della vita, con la ricchezza della sua poesia e il mistero de' suoi problemi più interessanti all'anima umana: che fa sentire a tutti che, come le attività spirituali sono degne tutte d'essere coltivate, tutti gl'individui che le varie attività variamente coltivano son degni di rispetto e d'onore, non perchè Tizio e Caio, ma perchè uomini tutti di buona volontà. Questo largo sentimento della comune spiritualità è il crogiuolo in cui la nostra istruzione fonda ed assimila gli uomini, fornendo a loro la coscienza appunto della loro comune natura.

La cultura formale della scuola media è dunque cultura essenzialmente umanistica, e però essenzialmente letteraria e filologica; perchè nella letteratura è l'espressione più piena dell'anima umana, e la filologia è lo strumento necessario a intendere la letteratura. Se non che, dal concetto completo dell' umanismo non sono escluse nè la storia nel più largo senso della parola, in quanto coscienza di quel che l'uomo è stato e ha fatto, nelle varie forme della sua attività teoretica e pratica; nè le scienze che mettono ordine nelle rappresentazioni esteriori onde ogni anima ribocca; nè tanto meno la filosofia che compie tutta questa cultura, conducendo l'uomo a riflettere sulla sua più costante natura attraverso i tanti atteggiamenti della letteratura,

le varie vicende della storia, le direzioni diverse delle scienze, e per questo grande teatro dell'universo di cui siamo gli spettatori, e non soltanto gli spettatori. Ma, si badi, ogni mezzo di cultura non potrà esser trattato a formare convinzioni scientifiche. La scienza non è di questi anni dell'uomo, come s'è detto. Bensì, poichè alla scienza pure bisogna preparare, bisogna ora suscitarne il bisogno, farne nascere i problemi. Destare l' interesse, diceva Herbart. Questo interesse è la vera cultura.

Nel destare questo interesse dico che sta il problema. Io non potrò far dei filosofi nel liceo; ma devo scuotere il torpore degli spiriti, devo ritirare l' osservazione degli scolari dall' esterno sull'interno loro, dove tutti i pensieri convengono, e a tutta prima sono in discordia tra loro: devo con una serie di riflessioni mostrare che c'è un problema filosofico. Non importa che essi se ne vadano prima di poter avere la soluzione: o che tutti i filosofi hanno trovata la loro soluzione? Ma tutti hanno riflettuto, tutti hanno preso ad amare la verità, hanno sentito la serietà della vita, e la dignità dell'uomo nel mondo. E questo sarà un gran bene che io avrò fatto, se avrò saputo farlo, a' miei giovani. I quali non si rideranno del dovere, della verità, di tutti gl'ideali; anche non sapendo la loro ragione, essi sapranno che cotesta è una questione assai difficile, e che un'alzata di spalle scettica è segno d'ignoranza e di volgarità. Questo lo sapranno.

E rimarrà loro immancabilmente il desiderio della soluzione, possano poi pensarvi o no, con assiduità e con metodo. Sapranno che lì c'è un grave problema, e, quando potranno, volgeranno tutto l'animo a chi parlerà loro di verità, di dovere e d'ideali, con quell'attenzione e sincerità con cui ascoltiamo chi ci parla d'un comune interesse. E sapranno magari distinguere, allora, il filosofo vero dal ciarlatano, e così il democratico dal demagogo, gli amici veri dagli amici interessati e falsi della verità e della giustizia.

Le scienze naturali nella scuola media non potranno, non dovranno dare una cognizione scientifica della natura, ma potranno sibbene far nascere il bisogno, far sentire la necessità di quella cognizione, che dalle scienze naturali ci è fornita: crearne, a così dire, il gusto. Non si tratta già di dare quelle nozioni che paiono fondamentali od elementari. Nella scienza non c'è fondamento se sopra non sta l' edificio, e gli elementi per sè sono membra divulse e senza valore. Ma il naturalista può e deve con osservazioni appropriate risvegliare la curiosità

scientifica per ciascuna delle classi principali dei fenomeni naturali. Sarà appagata o non sarà appagata questa curiosità, non importa: sappia l'uomo almeno come sorgono i problemi delle scienze naturali dalla stessa riflessione sulle rappresentazioni, che ogni uomo non può non possedere.—Nè le matematiche nella scuola media potranno essere l'iniziazione della cultura scientifica corrispondente delle università: ma l'esercizio di quello spirito costruttivo e deduttivo, che ha create nella storia le matematiche, e il cui sviluppo disporrà allo studio delle medesime. Nè le lettere faranno il letterato; ma in primo luogo renderanno allo spirito familiari i pensieri più eletti che siano stati pensati dagli uomini; e in secondo luogo affineranno il gusto, abituandolo all'analisi della forma che si ammira nei capolavori e che il nostro stesso pensiero assume quando raggiunga quel tanto di chiarezza e gagliardia che è necessario alla vita piena di esso: ideale di forma che resti innanzi qual meta a cui ciascuno potrà più tardi sforzarsi di approssimarsi sempre di più. Nè lo studio delle lingue farà il filologo; ma basterà che aiuti a far conoscere nettamente quella forma appunto, che diciamo classica, in cui traspare l'anima tutta dei nostri greci, dei nostri romani e di quanti dei più prossimi a noi della nostra gente s'accostarono a quel nitore degli antichi. Conoscenza che sarà bene, credo, che portino con sè, usciti dal liceo, anche se dimenticheranno la coniugazione di qualche verbo greco o qualche particolare della sintassi latina, tutti i giovani, a qualunque segno s'indirizzino. Perchè il nitore della forma è la precisione delle idee: e le idee precise gioveranno al poeta come al filosofo, al naturalista come al politico. La filologia non è forse perpetua analisi d'idee per vederle nette e precise una per una e nel loro insieme? Abbandonate, se vi pare, la filologia; ma perderete il frutto dell'insistente lavoro secolare della nostra razza intorno a questo bulino delle idee,—d'ogni pensiero, bello vero, buono o utile che sia, — che è la lingua.

V.

Ma voi dunque volete combattere la riforma, mentre si cerca il miglior modo di riformare la scuola media? E non v'accorgete che questa riforma è ormai urgente nella coscienza di tutti?

Io non sento meno d'alcuno la gravità dei mali che affilg-

gono il corpo della nostra scuola; ma non credo che ella con *dar volta* possa schermire il suo dolore. Non credo che questi mali provengano dal suo presente ordinamento, e che si possano perciò guarire col mutare questo ordinamento. Dalla scuola di cui ho disegnata l'idea, la nostra presente non differisce affatto nelle linee generali. Pure, io sono lontano assai dal credere che ella oggi dia i risultati che, secondo l'idea da me vagheggiata, se ne dovrebbero attendere. E vorrei aver agio di fare un esame minuto di tutti i difetti gravissimi che io scorgo nella cultura che oggi la nostra scuola media è in grado di compartire. Ma in altre occasioni ne ho discorso con qualche larghezza (1); e oggi, non volendo dilungarmi, mi preme piuttosto accennare alle cause principali del malessere avvertito da tutti nella vita stentata della nostra scuola secondaria.

E in primo luogo tra le cause principali pongo anch' io il numero eccessivo dei giovani che affollano le scuole medie, non portandovi le condizioni d'animo e di mente indispensabili agli studi liberali di queste scuole, e cercando in esse quello che non potranno mai trovarvi. Di qui nasce in gran parte l'apparente impossibilità d'eseguire il programma della scuola media quale è presentemente ordinata. Di qui la necessità nei maestri di smozzicare i programmi e transigere con la inetta mediocrità nell'insegnamento che non si ha fiducia di poter elevare al segno che pur sarebbe necessario; e poi quella di giudicare negli esami con un'indulgenza, che fa scendere ogni anno più in basso quel certo grado di cultura stimato necessario per licenziare i giovani dal liceo. Di qui i motivi più forti della lamentela stucchevole del sovraccarico intellettuale. Di qui l'acuta insoddisfazione che amareggia ciascuno di noi, che vediamo tutti i nostri sforzi più coscienziosi rompersi fatalmente sulla roccia granitica di certe anime refrattarie a ogni attrattiva spirituale; onde si fiacca a poco a poco ogni più robusta fibra di maestro che incominci con l'entusiasmo della nobile missione propostasi; onde sovente si spegne quella fiamma d'amore che salda le anime di chi insegna e di chi impara in quella unità spirituale che è condizione imprescindibile d'ogni forma d'educazione. E la scuola diventa non saprei dire se un circo o un tribunale. Certo, molti di coloro, che vi fanno la parte di scolari, guar-

(1) *L'insegnamento della filosofia ne' licei*, Palermo, Sandron, 1900.

dano il maestro come avversario da vincere con l'astuzia, o come giudice da piegare con la pietà. Il fine degli studi così sciaguratamente trattati diventa non il sapere, — che è il solo degno, anzi il solo possibile, — ma l'esame. E noi maestri sappiamo che significa l'esame: noi soli possiamo sapere quale depravazione degli animi ci sia svelata da questi esami, che siamo costretti di fare: e se non ci tormentasse il dubbio, che anche noi, per debolezza ed acquiescenza a non so qual fato sociale che ci trascina tutti, anche noi a cotesto pervertimento delle coscienze giovanili prestiamo pure una mano,—noi potremmo ridire quale noncuranza o qual disprezzo per l'arte, per la verità, per tutte le cose più belle e più sante che l'uomo abbia e di cui noi ci sforziamo tuttavia di mostrare la bellezza, l'eccellenza, la maestà, dimostrino molti giovani in quel punto, in cui, per separarsi da noi e dalle nostre cose, ci chiedono l'approvazione col tuono del mendico che non par uomo o con l'arroganza della prosunzione, di cui non v'ha peste peggiore per la scienza e per la vita. E noi diamo loro una mano; e di noi forse è la colpa maggiore. Perchè se fossimo stati sempre fermi, rigidi mantenitori della consegna, che ci era stata affidata, — se anche non tutti, che non sarebbe stato possibile, la massima parte; se fossimo stati vigili custodi della dignità degli studi, per il cui esercizio lo Stato per l'appunto compensa l'opera nostra, se avessimo tirata una buona linea a disegnare la natura assolutamente immutabile dei nostri studi, e avessimo detto sempre, com'era dover nostro — di qui non si passa! — la riforma a quest'ora sarebbe venuta da molti anni. Noi, senza molto pensarci, abbiamo ingannato la società, che ha continuato a riempirci ginnasi e licei, e ha sdoppiati e moltiplicati questi e quelli perchè noi — i soli che potevamo e dovevamo dirlo—non abbiamo avuto la forza di dire che nei ginnasi e nei licei, pochi o molti che fossero, non c'era posto per tutta quella gente: e dirglielo, s'intende, non a parole. Noi per solito, invece, abbiamo leggermente preferito di fare una girata della responsabilità al paese; quasi non facessimo anche noi parte di questo paese, e quasi ci fosse altri più al caso di noi di illuminare il paese circa lo stato delle sue scuole. Ma al riparo bisognerà pur venire una volta per necessità di cose, se la riforma annunziata non ci liberi di chi frequenta le scuole classiche per ottenere un diploma oggi richiesto per molti impiegucci pura-

mente burocratici, o per salire poi alle università a fornirsi comunque di una laurea, che o giovi a coprire malamente l'ignoranza scioperata del ricco volgo del Foscolo, o ad ingannare il prossimo in concorsi tumultuosi, e nella pratica delle professioni. La società nostra è zeppa di legisti e medici a spasso, con tanto di laurea incorniciata e appesa nel più onorevole luogo di lor casa. Essi han compito pessimamente gli studi universitari, come male avevan fatto i secondari, lamentando il sovraccarico ogni giorno con ogni maestro, pretendendo sessioni straordinarie di esami ogni anno, strepitando contro il greco sempre. Vorremo riformare la scuola in servizio di costoro? A che pro? Costoro non sono nati agli studi; anzi *fruges consumere*! Sono numero; e non han diritto di fare i medici e gli avvocati. Stato guasto sarà quello che agevolerà loro la via all' esercizio delle professioni liberali, che, per quanto professioni, presuppongono cultura scientifica.

Io non vorrei oltrepassare i limiti della questione della scuola media, in cui già il da dire è tanto. Ma egli è che la questione nostra non è isolata. E come l'affollamento delle scuole medie è un travaglio della società, più che della scuola condannata a risentirne gli effetti, e costituisce una questione sociale, la cui adeguata trattazione esce dall' ambito del nostro tema e della nostra competenza; così la difficoltà, la delicatezza degli studi classici, giudicati perciò improprii a una comune istruzione media identica per tutti coloro per cui l' istruzione media è ordinata, ci trascina per forza a un'osservazione riguardante il concetto poco esatto, a mio modo di vedere, che corre d'ordinario intorno al fine degli studi universitari.

Le università, si dice, hanno un doppio fine: scientifico e professionale; donde, volendo servire due padroni, non ne servono bene nessuno. È lo stesso errore che si commette per la scuola media quando si vuole una preparazione alle facoltà e una preparazione alla vita. No, il fine delle università è la scienza sempre, giacchè la professione buona è quella di chi ha cultura rigorosamente scientifica. Al cattivo medico e al cattivo avvocato manca appunto la scienza e quello scrupolo mentale e morale che la scienza conferisce quando è studiata per sè stessa. Che può essere la preparazione professionale separata dalla scientifica, altro che empirismo? Ma l'empirismo, oggi, non pare più a nessuno sufficiente, salvo che per le arti affatto manuali,

come l'ostetricia, a cui non si richiede nè studi scientifici, nè scuola media (1).

Alla folla che guasta la scuola classica, lo Stato deve assegnare non mezzi di dare comunque la scalata alle università, ma scuole tecniche e commerciali svariate; le quali, se saranno veramente tecniche e commerciali, come oggi le desideriamo ancora in Italia, non devono dare adito alle università, mai. Non c'è scienza nè professione, a cui abiliti una preparazione scientifica, come non c'è uomo intelligente e degno di partecipare comunque al governo della vita civile, senza la coscienza profonda dell'umana spiritualità.

Un'altra causa, secondo me, feconda di effetti dannosi all'organismo della nostra scuola media, è il difetto generale d'unità di insegnamento, derivante a sua volta principalmente dalla

(1) [Il MONDOLFO op. cit. p. 13 fa a questo passo una serie di osservazioni di cui non riesco a intendere la portata. « Chiamare, egli dice, la cultura del medico esclusivamente scientifica, e non anche professionale, è questione più verbale che sostanziale ». Dunque? È vero quello che ho detto io che non c'è una cultura professionale che l'università debba impartire, diversa dalla scientifica? — No: la cultura che si deve acquistare in vista dell'esercizio della professione è bensì scientifica, ma è pure *pratica* (esercizio delle cliniche, abitudine alla diagnosi e alla prognosi, esercitazioni chirurgiche sul cadavere, conoscenza del valore e dell'efficacia dei medicinali e delle loro dosi ecc.). Questa pratica « si ricerca scientificamente e non empiricamente; ma ciò non toglie che l' Università debba dare ai medici anche la preparazione professionale, congiunta con la scientifica ». Ma, a questo punto, chi è che fa la questione più verbale che sostanziale? Perchè io non pretendo già che lo studente di medicina non abbia bisogno di cliniche, di terapeutica, materia medica e così via. Ma noto che la clinica, la terapeutica, la materia medica devono essere e sono indagine scientifica, per modo che la finalità professionale non è qualche cosa di sopraggiunto alla finalità scientifica degli studi universitarii; onde si possa dire che questi abbiano una doppia finalità. La quale invece sorge quando viene la preoccupazione dell'empirico che porta seco necessariamente la preparazione empirica, e quindi lo snaturamento della funzione universitaria. Così io ammetterò la necessità d'una coscienza filosofica per l' insegnante; ma non posso consentire che questa coscienza possa scendere alle minutaglie della pedagogia volgare, invenzione di cervelli oziosi; perchè ne sarebbe guastato lo spirito dell'insegnamento scientifico e non si preparerebbe di certo il futuro insegnante. Il *metodo* è la stessa filosofia, come la clinica è la stessa patologia !]

insufficientissima preparazione pedagogica degl' insegnanti. Io non sono di quelli che hanno troppa fiducia negli ammaestramenti pratici della pedagogia. Convinto per un principio generale di filosofia dello spirito che ogni schietta e valida produzione della mente precede la riflessione, i precetti e le regole; convinto che il procedimento naturale e spontaneo di ogni mente sana è il procedimento logico nella scienza ed estetico nell'arte, credo che tutto il segreto dell'insegnar bene stia nelle facoltà artistiche di chi insegna, per rispetto all'arte; e per rispetto alla scienza, nel possesso e nella nettezza delle idee che si vogliono comunicare. Ma nel complicato congegno della scuola media, con tanti insegnamenti simultanei, son pure d'avviso che a ciascun insegnante occorra una coscienza chiara della natura e delle condizioni del fatto educativo; occorra un concetto filosofico, voglio dire esatto e non cervelloticamente costruito a proprio uso e consumo, dei poteri dello spirito, con cui ha sempre da trattare. Perchè, se oggi questa coscienza, se questo concetto non mancasse, i sette insegnanti del liceo, anzi gli otto,— poichè il preside è o dovrebbe essere sempre un vero *Oberlehrer*, se anche senza insegnamento, — mi pare che dovrebbero preoccuparsi assai più che spesso non facciano della unità d'insegnamento, di cui ho lamentato, il difetto, e che è, fra l'altro, una delle sorgenti non meno copiose del quotidiano sovraccarico dei poveri scolari.

Senza l'unità dello spirito educatore non c'è educazione possibile: perchè se educazione ha da essere comunicazione d'una forma spirituale che ha un valore estetico, etico, religioso o scientifico, a uno spirito che è in via di formazione, è assurdo che questa forma da comunicare possa essere altro che unica. Certo, l'ideale sarebbe il maestro unico; e non per un anno solo, ma per tutto il corso dell'insegnamento: perchè soltanto con la lunga e costante consuetudine noi possiamo trasfondere il meglio dell'anima nostra nell'altrui. Le antiche scuole filosofiche duravano parecchi anni; e il maestro era uno, o uno lo scolarca con la dottrina, che era la dottrina della scuola. Oggi l'unità di magistero è diventata impossibile pel progresso del sapere, il quale ha resa impossibile quella varia competenza scientifica che era propria dei filosofi antichi. Oggi non può essere buon insegnante di scienze naturali chi non studia profondamente le scienze della natura mettendovi tutto sè. Non nego tuttavia che nel liceo nostro v' abbia cattedre che si potrebbero con vantaggio riunire

al modo stesso che nel ginnasio (1). Da riunirsi certo sarebbero quelle d'italiano e di latino e greco; le quali, se tenute coi criteri che, secondo me, devono presiedere a questi insegnamenti nella scuola media, servono a un medesimo insegnamento; quello della lingua e letteratura in generale.

Ma, come altra volta ho osservato (2), l'unità dello spirito educatore non si ottiene soltanto con l' unità della persona docente: che anzi si dà il caso, non infrequente, che taluno non sia d'accordo con se medesimo. Essa può aversi anche tra molti insegnanti, sol che cospirino insieme a un medesimo intento, compiendosi scambievolmente e scambievolmente aiutandosi con quello stesso accordo che è fra le parti del sapere, considerato per sè stesso, e tra le attività dello spirito, considerate in astratto. Oggi invece accade non di rado che ogni insegnante cerchi di trarre tutta l'acqua al suo mulino, insegnando come se nella sua scuola non ci fosse altro insegnamento che il suo. E il naturalista supera i confini della sua disciplina, e filosofeggia, contraddicendo al collega filosofo; e il professore d'italiano fa il romantico accanto al collega di greco e latino, che, naturalmente, fa il classico. E il filosofo magari senza pensarci, si stima in obbligo d'instillare il disprezio della filologia, e scava il terreno sotto i piedi ai colleghi di lettere. E gli scolari finiscono per persuadersi che hanno tutti ragione; cioè che non mette conto dar retta a nessuno. E questa è la moralità. E chi se n'accorge? I professori, che entrano in classe a uno per volta, certo che no, salvo raramente per una indiscrezioncella ingenua o birichina di qualche scolaro. Ma questo sarebbe ufficio dei presidi e degl' ispettori: principalmente dei primi la cui conoscenza dei proprii professori, dovrebbe spingersi, come già in qualche eccezione onorevolissima, alquanto di là dello aspetto della persona, del garbo, della diligenza o altra simile esteriorità: dovrebbe penetrare nelle idee, negli spiriti di ciascuno, per vedere se è possibile accordarli tutti, non dico in amicizia (che già sarebbe una conseguenza),

(1) Quanto vantaggio ritragga il nostro ginnasio dal suo presente ordinamento rilevò a ragione un conoscitore provetto delle nostre scuole e studioso appassionato ed acuto delle questioni scolastiche: L. Gamberale, *Scritti pedagogici*, Agnone, 1902, p. 156-157.

(2) [Vedi sopra pag. 146-7; cfr. p. 160].

ma in una mira comune a cui convergere tutti gl'insegnamenti; e quando non fosse possibile, avvertirne gli stessi professori e riferirne al Ministéro per i necessari provvedimenti. Perchè Dio fa gli uomini; ma poi tra loro essi hanno da accordarsi. Possono far questo i presidi? Potranno di certo, se avranno cultura e autorità a ciò. Ma aiuterebbe il Ministero a questa formazione dei collegi didattici concordi? — Noi parliamo qui in astratto; questo si sottintende. Qualunque riforma che si vagheggi, non sarà forse resa vana da un governo settario e da un'amministrazione inferiore al suo ufficio? Si sa che determinando criterii e principii, si suppone non manchino gli esecutori della legge, in cui essi vengano sanzionati. Deboli, deficienti questi esecutori, debole e insufficiente l'organismo del quale quei principii dovrebbero essere l'anima. Ma a me pare che questa materia sarebbe suscettibile di una disciplina legale, solo che se ne avesse il proposito.

In terzo luogo, tengo per fermo che se non l'ordinamento, i programmi della nostra scuola abbiano bisogno d'una riforma: una riforma che rendesse in ogni materia gli studi secondari meno, assai meno estesi, e più intensi. I programmi delle scienze ne hanno maggior bisogno. Quali sono oggi, compilati da cultori delle stesse scienze, anzi che da studiosi competenti della natura della scuola classica, essi sono indirizzati a fornire ai giovani una cultura scientifica, che non è nei fini, nè nei mezzi della nostra scuola di poter fornire. S'è voluto insegnare tutto ciò che par conveniente che si sappia; senza riflettere che quel che converrebbe sapere è tanto, che non ci basta la vita dell'uomo; e senz'accorgersi che non c'è nessuno scolaro, — io sono stato de' più volonterosi e parlo per esperienza diretta, — che possa sapere alla fine tutto quello che gli s'insegna di matematica, di fisica e di scienze naturali. La quantità non giova. Ci vuole la qualità: ci vogliono i problemi, che sono pochi, non afferrabili in breve, ma facilmente coordinabili all'insegnamento umanistico.

Ancora: bisogna riformare l'insegnamento dell'italiano, riducendolo allo studio degli scrittori; che è uno dei coefficienti dello scriver bene, non il solo, nè il più potente; perchè a chi scrive occorrono le cose, e le cose non possono che in piccola parte ricavarsi dallo studio degli scrittori della bella letteratura. Occorre il pensarci su del Manzoni: e non è, nè può essere principalmente l'insegnamento di lettere italiane quello che farà

pensare su tutto ciò, che dobbiamo condurre i giovani a saper bene, cioè chiaramente ed efficacemente, esprimere. È tempo che abbandoniamo la vecchia usanza rettorica dei componimenti, ortopedia a rovescio dell'intelligenza e della volontà. Giacchè non è esercizio inutile ma dannoso: dannoso all' ingegno, che diviene sofistico e s'abitua a correr dietro alle parole e ad agitarsi vanamente nel vuoto; dannosissimo al carattere morale, che perde ogni sincerità o spontaneità. Son certo che questa voce mia, che è anche d'insegnanti ben più autorevoli di me, ora non sarà ascoltata (1). Ma questo è argomento gravissimo, e meritevole di tutta la più ponderata considerazione. Pesa sulle nostre spalle la grave tradizione classica degli esercizi rettorici; ma nel periodo della riscossa morale e politica della nostra nazione non si è mancato di proclamare energicamente la necessità anche di questa liberazione: della liberazione della rettorica, peste della letteratura e dell' anima italiana. Teniamoci stretti agli antichi, che sono i nostri genitori spirituali, ma rifuggiamo dalla degenerazione della classicità, dell'alessandrinismo e dal bizantinismo. Leggiamo sempre Cicerone; ma correggiamone la ridondanza con i nervi di Tacito.

Infine, di una riforma parmi bisognoso anche lo studio del greco, che ora dà troppo scarsi frutti. Ma di una riforma, che quasi non ho il coraggio di enunciare dopo, non dico la riforma iniziata col decreto dell'11 novembre 1904 dall'on. Orlando,—il quale con tutto il suo amore pei classici, in realtà ci ha avviati all'abolizione dello studio del greco per tutti; — ma dopo il voto del Convegno classico finito romantico, a Firenze, nel tristo settembre scorso (2). Se neanche i classici difendono più il greco e la classicità nella sua unità inscindibile, come necessaria a tutti, saremo noi più realisti del re? Appunto, più realisti del re, se questi dimenticasse le attribuzioni dell' ufficio suo. Ma, per non venire da solo incontro alla generale disapprovazione,

(1) [Vedi sopra pp. 143-61].

(2) Il voto proposto dal prof. Festa favorevole all'istituzione di scuole medie di tipo diverso dalla classica, come preparazione alle facoltà universitarie, non approvato senza viva opposizione, ma approvato! E l'onorevole Orlando ha avuto ragione di osservare che gli stessi avversari del Festa nel Congresso di Firenze, avevano già prima aderito nei loro scritti ai principii medesimi. Vedi dell'ORLANDO l'art. *La Riforma della Scuola classica*, nella *Nuova Antologia* del 16 ottobre 1905. Ma la posizione assunta da

preferisco servirmi delle parole semplici e savie d' un uomo di scienza e di coscienza, che studiò con grande amore e con acuta intelligenza la questione degli studi secondari; di Giovanni Maria Bertini, che nel 1875 scriveva:

« Questa incredibile debolezza » — già fin d' allora era incredibile! — « nel greco proviene da che i giovani ne incomin- « ciano lo studio troppo tardi, cioè nella quarta classe ginna- « siale, nella quale l'età media degli allievi è di 14 anni, cioè « sette anni più tardi di quando Antonio Mureto, Erasmo di « Rotterdam ed altri umanisti che s'intendevano della istituzione « dei giovani, volevano che s'incominciasse lo studio del greco « e del latino. L'età della prima puerizia è quella, in cui le pra- « tiche di memoria materiale, indispensabili in ogni studio di « lingua che si faccia per uno scopo non meramente linguistico, « ma specialmente estetico e filologico, sono facilissime e si so- « stengono allegramente dai giovinetti, senza noia, senza tristi « riflessioni, senza le interrogazioni così frequenti in bocca dei « giovani più provetti: *a che mi servirà il greco? e non potrei « spender meglio il mio tempo?* Dunque, o eliminare il greco dalle « scuole, o farlo incominciare per tempo » (1).

Eliminarlo? — Ma se il motivo dell'avversione è che il greco

questi amici della cultura classica, per le ragioni svolte in questo scritto, a me non pare sostenibile. [V. ora gli *Atti del Convegno fiorentino per la scuola classica*, (Firenze, tip. Galileiana, 1907, per cura della Società italiana per la diffusione e l' incoraggiamento degli studi classici p. 108-111. L' ordine del giorno del Festa diceva: « Il Convegno... ritiene opportuna l'istituzione di altri tipi di scuola secondaria [oltre la classica] in cui sia data maggiore importanza allo studio delle lingue moderne e alle scienze », non escludendo che tutti questi vari tipi « possano aprire la via ad ordini superiori di studi ». Per proposta di Ussani, Pistelli e altri fu modificato in questa forma: *non contrasta in via d'esperimento l'istituzione di altri tipi*, ecc., e così approvato a maggioranza, nonostante la persistente opposizione dei classicisti intransigenti.—Si dice che l'intransigenza non sia prudenza, non sia politica ecc. ecc. Il vero è che quando si deve perdere, bisogna aspettare che gli avversarii si conquistino da sè la vittoria. Altrimenti nel mondo non c'è guerra mai, e non si saprà mai chi abbia ragione e chi torto].

(1) *Per la riforma delle scuole medie*, scritti vari di G. M. BERTINI, Torino, Scioldo, 1889, p. 139. [Intorno al Bertini, uno dei dimenticati, benchè dei pochi che meriterebbero davvero di essere ricordati, prego il lettore di leggere il mio studio *G. M. Bertini e l'influsso del Jacobi in Italia* nella *Critica*, III, (1905)].

non s'impara, facciamo che s'impari, e il greco non farà male a nessuno. Chè, se ogni membro che ci duole, chiameremo il chirurgo per farcelo amputare, tanto vale avviarsi difilato al macello!

VI.

Non una, dunque, anzi più riforme propugno io. Ma una mi pare più d'ogni altra necessaria e importante: una alla quale, anche trascurando promesse e minacce di chi par sempre pronto a metter tutto a soqquadro, pur di fare e di riformare, la Federazione degl' insegnanti secondari, già tanto benemerita della nazionale cultura per la costanza e il vigore dell' opera spesa a promuovere, sollecitare, ottenere la soluzione di quel problema economico, che era il *porro unum est necessarium* d'ogni questione possibile interna alla scuola media, d' ora innanzi dovrà attendere, se vorrà mantenere la promessa fatta al paese, della rigenerazione della scuola. Perchè è riforma che non bisogna aspettare dall'alto; ma noi dobbiamo prepararla, noi propugnarla, noi recarla ad atto: la riforma dei metodi d'insegnamento, nei quali ci sarà facile convenire, quando ci saremo fatti d'un solo pensiero intorno al fine essenziale della scuola secondaria; quando ci saremo tutti convinti, che non la scienza noi dobbiamo diffondere, ma l'amore e il bisogno della scienza; quando sentiremo tutti la delicatezza dell'ufficio nostro, che non è di rivenditori a minuto del sapere, il quale non si lascia comprare a spizzico, e si ottiene solo come premio d'una vittoria difficile negli anni più maturi; ma di *excubitores ingeniorum*, di formatori di coscienze, e di coscienze rette. Allora sapremo tutti che non alla memoria dei nostri giovani conviene indirizzarci, ma all'intelligenza; e non per esercitarla sull' accessorio che è mezzo, ma sul principale che è fine: non sulla grammatica, semplice aiuto mnemonico, ma sulla letteratura; non sulle notizie biografiche, ma sulle opere degli scrittori; non sulle genealogie e sulle date, ma sul progresso della civiltà; e in generale non sulle quisquilie e sulle minuzzarie, come diceva il Bruno, sibbene sui principii e sui problemi che toccano gl' interessi più profondi dell' uomo; e tutti gli elementi dell' opera nostra intenderemo tutti a coordinare, a cementare in salde unità spirituali, che saranno poi le buone forze morali e intellettuali della società e della scienza.

Questo è il mio ideale: e ho ferma fede nel suo finale trionfo, ancorchè i tempi ora gli volgano fatalmente contrari. Ciò che è razionale saprà realizzarsi da sè quando avrà dimostrato la sua necessità. Facciano ora la riforma che scompagini e rimescoli questo già sconnesso organismo degl'istituti secondari. E potrà darsi che, avvenuta la riforma, venga dopo un anno una relazione ufficiale, come già nel 1899, dopo le innovazioni introdotte nel liceo in via d'esperimento dal ministro Baccelli, quando si proclamò che gli scolari e i padri di famiglia eran contenti, i presidi contenti, i risultati degli esami soddisfacenti: insomma, che il mondo non era cascato. Questo il costrutto della relazione d'allora (1). E questa potrà essere anche la constatazione trionfale che faranno i riformatori d'oggi dopo la riforma.

Certo, se il mondo dovesse cascare per una cattiva scuola media, a quest' ora dico anch' io che sarebbe cascato da un pezzo!

---

(1) V. la relazione di G. CHIARINI nel *Bollettino ufficiale della Pubblica Istruzione* del 16 novembre 1899.

XII.

LA PREPARAZIONE DEGL'INSEGNANTI MEDI.

Di questi scritti sulla preparazione degl' insegnanti i primi due sono stati pubblicati rispettivamente nei *Nuovi Doveri* del 15 aprile e 31 maggio 1907; e il quarto nel fasc. del 15 febbraio 1908 della stessa rivista. Ma qui sono riprodotti con considerevoli aggiunte e correzioni.

I.

La cultura degl'insegnanti e il biennio preparatorio.

I.

Uno dei problemi più difficili e più agitati nelle discussioni intorno al riordinamento della scuola media, è quello della preparazione degl'insegnanti.

Non v'ha dubbio, infatti, che oggi i nostri insegnanti escano, per lo più, dalle università ed entrino nelle scuole medie senza una sufficiente preparazione all'ufficio a cui pur si ritengono abilitati. Che cosa manca alla loro cultura universitaria, perchè questa possa ritenersi sufficiente all'ufficio didattico? E prima di tutto: quali sono le esigenze di questo ufficio?

È evidente che, senza rispondere a questa domanda preliminare, non sarà mai possibile additare i difetti del presente ordinamento delle facoltà filosofico-letteraria e scientifica rispetto ai loro fini professionali; e tanto meno, quindi, avvisare ai mezzi di porvi rimedio. Nell'Assemblea straordinaria dei professori universitari adunatasi a Milano nell'ottobre 1906 la sezione delle dette due facoltà si occupò di proposito, in due sedute, di questo argomento; sul quale una relazione fu presentata da una Commissione composta dai professori Credaro, Enriquez, Mancini e Flamini (relatore). Ma nè dalla relazione nè dai verbali delle discussioni, poi pubblicati (1), appare che si sia cercato di venire in

(1) *Associazione Nazionale fra i Professori universitari: Atti dell' Assemblea generale straordinaria, Milano, 11-15 ottobre 1906;* Padova, Prosperini, 1907.

chiaro del problema fondamentale che ho detto. E il risultato, infatti, fu quello che poteva prevedersi quando si discute senza fissare un principio : si finì col non far niente di niente, e rimandare l'ordine del giorno della Commissione allo studio delle facoltà; le quali sarà bene che se ne diano pensiero. Non già che la Commissione non si sia curata affatto di determinare che cosa si richiede alla preparazione didattica degl'insegnanti; ma nè anch'essa se n'è preoccupata abbastanza.

Essa ha cominciato dal distinguere il fine professionale dal fine scientifico delle facoltà, che forniscono gl' insegnanti alle scuole medie. Quindi è passata, senz'altro, ad asserire che la preparazione alla professione dell'insegnamento « deve sostanzialmente consistere : 1° in una conoscenza larga e sicura della disciplina da professare; conoscenza, oltre che di fatti, d' idee, avvivata da cultura varia, moderna, che non sia soltanto vernice o infarinatura; 2° nel pieno possesso del metodo d'insegnamento ». Asserzione altrettanto facile quanto insufficiente a determinare in concreto in che sostanzialmente consista davvero questa tale preparazione. *Conoscenza larga e sicura della disciplina da professare* : è presto detto. Ma quanta sia la difficoltà di questo ideale, se ce ne fosse bisogno, potrebbero attestarlo le stesse proposte fatte dalla Commissione per provvedere al bisogno di una tale conoscenza privilegiata. Queste proposte sono : 1° consacrare il primo biennio delle due facoltà *esclusivamente all'integrazione ed intensificazione della cultura acquistata in addietro*; 2° distinguere gli studi letterari del secondo biennio nella facoltà di filosofia e lettere in due gruppi : uno dei quali dovrebbe condurre alla laurea in filologia e storia antica, l'altro a quella in filologia e storia moderna; salvo ad aggiungerne un terzo per la laurea nelle lingue e letterature straniere (1); dar modo, insomma, agli alunni d'*approfondire lo studio d'una determinata disciplina, circoscrivendolo ad essa e alle ma-*

(1) S'intende che resterebbe sempre distinto il gruppo per la laurea filosofica. E al 2° biennio per questa laurea dovrebbero potersi iscrivere anche gli alunni, che avessero percorso il 1°, invece che nella facoltà di Lettere, in quella di Scienze o in quella di Medicina. Questa laurea poi si dovrebbe poter conseguire « in aggiunta ad un'altra laurea qualsiasi mercè un solo anno di studi ». Proposte gravissime, che si potrà una volta discutere, perchè rispondono al desiderio di molti; ma sono evidentemente estranee al tema della preparazione degl'insegnanti.

terie affini o sussidiarie; accompagnando, a tal uopo, i corsi speciali del secondo biennio con apposite esercitazioni, sì da costituire un vero seminario scientifico.

Ora, che la distinzione dei due bienni possa conferire all'acquisto di una conoscenza larga e sicura della disciplina da professare, a me pare tutt' altro che probabile. Poniamo che questa disciplina sia la letteratura italiana. Secondo le proposte della Commissione, la conoscenza della letteratura italiana guadagnerebbe in larghezza e sicurezza per ciò che nei primi due anni di facoltà, invece di corsi speciali, ossia di corsi scientifici, di letteratura italiana, verrebbero a darsi corsi generali di cultura, — cioè, in questo caso di letteratura italiana, — che intensificassero la cultura liceale, facendo « riprendere, con maturità mentale accresciuta, lo studio sintetico delle varie discipline, non solo secondo i più moderni risultamenti della scienza, ma anche con larghezza di criteri, con vedute filosofiche, con spirito di critica ». — Ora, lo studio sintetico, i risultamenti moderni, la larghezza dei criteri, le vedute filosofiche, lo spirito di critica saranno, anzi sono certamente tante belle cose; ma non si vede come, essendo impossibili negl' insegnamenti liceali, possano diventare *ex abrupto* i caratteri proprii dell'insegnamento superiore, per merito della cresciuta maturità mentale dei giovani o della presunta superiorità didattica degl'insegnanti. Ma, ammesso pure che questa ripetizione della cultura generale del liceo potrebbe avere un nuovo valore, in che modo è dato pensare che ne deriverebbe la sicurezza e larghezza della conoscenza speciale della letteratura italiana?

Il Salvemini, che vorrebbe distinte le scuole professionali da un'unica grande facoltà filosofica, afferma che, nella scuola professionale per gl'insegnanti, « il biennio di cultura con corsi sintetici di orientamento proposto dalla Commissione, sarebbe assai utile, salvo i particolari della esecuzione, per avere insegnanti che sappiano dirigersi nella confusione dei fatti e sappiano scegliere quelli che sono degni di essere insegnati » (1). Dunque, senza questi corsi sintetici, gl' insegnamenti speciali, che sono i soli insegnamenti scientifici, non fanno vedere altro che una *confusione di fatti*? E sarebbe insegnamento universitario un insegnamento che mirasse a orientare in un ter-

(1) *Atti cit.*, pag. 19.

reno scientificamente ignoto, perchè non cominciato ancora a studiare col solo metodo che è proprio della scienza? Una delle due: o questo insegnamento sintetico lavora sulla cultura liceale preesistente,— ed è ufficio male assegnato alla università, laddove la sua esigenza dimostra, se mai, che il liceo deve essere migliorato, perchè fornisca all'università alunni meglio preparati agli studi scientifici: e sarebbe gravissimo errore metodico assegnare l'ufficio di una scuola a un'altra, solo perchè la prima in realtà non l'adempie, quasi che all'altra potesse trasferirsi altrimenti che come un ufficio *da adempiere*!

O questo insegnamento sintetico deve creare una cultura nuova, diversa dalla cultura *formale* del liceo; e allora non può determinarsi altrimenti che in corsi speciali, ossia scientifici.

II.

Quando si propongono e discutono riforme pratiche d' istituti scolastici o non scolastici, bisogna, a mio avviso, non tenere un occhio alla realtà empirica, e l' altro ai concetti. Intanto, senza questo strabismo intellettuale, che è il maggiore scoglio metodico delle discussioni pedagogiche, io credo che l'idea di questo biennio preparatorio, — tutt' altro che nuova in sostanza, — non sarebbe mai sorta. Da una parte si guarda alla *reale* deficienza di quella cultura preparatoria alla scienza, con cui ci vengono oggi la maggior parte degli alunni del liceo, e dall'altra, non alle deficienze pur *realissime* della cultura scientifica, che si potrebbero deplorare negli spiriti coltivati nelle università e quivi approvati e laureati; sibbene a un *ideale*: a quella ideale preparazione perfezionatrice della liceale, che darebbero i professori universitari ai licenziati del liceo; senza sospettare che la vera causa, almeno la principale, che impedisce l'organizzazione della cultura liceale, e che è appunto la tendenza scientifica specializzatrice dei singoli insegnamenti staccati, non potrebbe non operare anche più energicamente e più dannosamente in un liceo universitario,— quale sarebbe il biennio preparatorio; — poichè nell'università il distacco tra i varii insegnamenti è di necessità, secondo la stessa natura degli studi scientifici, più forte; e ogni insegnante non solo ha una cultura speciale in una determinata disciplina, ma questa cultura l' ha organizzata con un principio personale; onde accade non di rado che contraddica al collega che, per l'affinità della materia, toc-

chi per avventura delle questioni medesime. Nell'università non ci può essere quella unità organica delle scienze, che, se pur troppo non c'è, può pur chiedersi a un collegio di professori liceali.

Nell'università la scienza vive appunto degl'interni contrasti, che sono generati nelle menti degli alunni dagl' indirizzi scientifici diversi degl'insegnanti; e sono questi contrasti che suscitano i dubbii fecondi di riflessione e di quella elaborazione personale e veramente autonoma, senza di cui non c' è studio vero di scienza; e senza di cui non si preparano perciò i dottori.

Altro che orientare! Gli alunni che vengono all'università devono già possedere — e se non lo posseggono, bisogna provvedervi affinchè ognuno che venga su dal liceo sia degno, cioè capace di venirne davvero — un certo orientamento, una certa cultura; che non bisogna consolidare nello stesso suo assetto già acquisito (che non può avere se non un valore *formale*, ripeto); anzi scompigliarla, turbarla, almeno perchè si cominci a sentire il bisogno di una personalità superiore, e sorga e si affermi il vero e proprio interesse scientifico, col bisogno d' una veduta originale della realtà, in faccia alla quale ognuno prima o poi sentirà di doversi collocare nella vita. Quelli che non sono capaci di reagire alle forze contrastanti degl' indirizzi e delle varie attività scientifiche specializzate, non sono cervelli maturi, e forse non si matureranno mai, per la scienza. Ma dovrebbero già, fatto il liceo come va fatto, esser maturi. Dovrebbero già essere in grado, come di poter leggere i libri da sè, così di poter ascoltare senza smarrirsi le voci più diverse della scienza, per trarne un proprio costrutto.

Nè sistema di materie nel loro insieme, nè sistema nel contenuto di ciascuna materia all'entrata nell'università. La Commissione, per bocca del Flamini, ha detto una cosa giustissima quando ha notato che « laurea in letteratura italiana non significa niente » (p. 61). Lasciamo stare se sia un tutto la laurea, che essa propone, in *Filologia e storia moderna*. Io credo di no. Ma basta affermare l'unità inscindibile della filologia italiana con la storia moderna, per dimostrare che la divergenza di questi due insegnamenti (nonchè degli altri più strettamente affini che la Commissione comprende pure, per la loro organica unità, nel corso ordinato alla detta laurea), importa inevitabilmente la impossibilità di una sistemazione nel contenuto di ciascuno dei singoli insegnamenti, — in quanto, s'intende, esso si

XII.

LA PREPARAZIONE DEGL'INSEGNANTI MEDI.

mento dell'alunno con lo spirito d'investigazione metodica, chi ha detto che non conferisca alla formazione del criterio di valutazione, onde occorre provvedere lo spirito del futuro insegnante, perchè possa scegliere nel materiale vario ed esteso della scienza gli elementi più adatti della cultura generale! S'intende che questi elementi, in quanto elementi della cultura generale, presuppongono appunto il concetto di questa cultura generale, il quale non può risultare da un insegnamento speciale, ma solo dall'elaborazione scientifica del principio di tutti gl'insegnamenti, che è la filosofia. Ma, in quanto elementi del sapere in sè, secondo il loro valore peculiare, in ordine allo stesso interesse della scienza particolare, a me non pare che siano suscettibili d' altra valutazione, oltre quella di cui è capace soltanto lo spirito scientifico educato con le indagini particolari e metodiche — le sole atte a suscitare ed alimentare il vero interesse scientifico. Onde un insegnamento pseudo-scientifico, di sintesi necessariamente vuote e superficiali per insufficiente conoscenza dei particolari scientificamente noti, anzi che giovare, io direi piuttosto che attraverserebbe, impedirebbe e ritarderebbe lo sviluppo di quello spirito scientifico, che ogni insegnamento speciale (non propriamente filosofico) può coltivare, e che alla sua volta può render possibile il giudizio del valore relativo dei singoli elementi scientifici, quando vengano via via conosciuti.

IV.

Nè orientamento, adunque, nè larghezza e sicurezza di conoscenze, mercè questo biennio preparatorio: anzi la sottrazione d'una buona metà degli studi che possono conferire alla sicurezza e a una relativa larghezza della conoscenza d' una data disciplina, al cui insegnamento si vuol preparare.

Quanto allo specializzamento delle lauree e dei rispettivi raggruppamenti di materie, a cominciare magari dal terzo anno, è un'altra questione. E può dirsi che le ragioni contrarie al biennio preparatorio militino in favore di questo specializzamento del secondo biennio. Ma certo, se esso può riuscire un mezzo utile ad approfondire la cultura scientifica, tecnica, non può invocarsi a promuovere l'estensione, la varietà della cultura generale, o la pienezza del possesso della materia di cui si vorrà professare l' insegnamento. Il seminario scientifico, che si va-

gheggia quale forma di questo secondo biennio, non ha che vedere con quella preparazione professionale degl'insegnanti, che si vuol distinguere nettamente dal fine scientifico dell'insegnamento superiore.

In quanto al *possesso del metodo d'insegnamento*, che si chiede a compimento della detta preparazione professionale, i desiderii della Commissione si limitano all' osservanza del regolamento della Scuola di magistero, che deve funzionare unicamente come « istituto d'intenti puramente didattici, destinato... ad esercitare nell' arte di insegnare ai giovinetti ». Dirò altra volta di questo istituto sussidiario delle nostre facoltà di filosofia e lettere e di Scienze : di questo istituto, che è una delle tante organizzazioni dell' insincerità dominante nella nostra vita scolastica; e vedremo che cosa può essere e a che può valere. Per ora basterà osservare che questa Scuola di magistero ormai c' è nelle nostre università da più di trent' anni, col suo bravo regolamento, di cui certamente i professori che v'insegnano hanno notizia; e ancora non riesce a promuovere, come si vorrebbe, la desiderata preparazione professionale degl'insegnanti. Ad ogni modo, questo rimandare alla Scuola di magistero per l'apprendimento dei varii metodi didattici, onde si vorrebbe completata la preparazione professionale, conferma la verità di quel che dicevo in principio, che non si è abbastanza pensato a determinare quale sia il contenuto e il carattere di cotesta preparazione professionale : ma si è accettata, senz'altro, l'idea corrente dell'insegnante, come di uno che, intanto deve conoscere a fondo (di conoscenza larga e sicura !) una disciplina, e poi deve sapere in che modo questa si possa razionalmente insegnare.

V.

Le stesse idee ventilate nel Congresso degli universitarii di Milano erano state pure portate pochi giorni prima al V° Congresso nazionale degli insegnanti delle Scuole Medie, a Bologna, in due distinte relazioni, una per la preparazione degl'insegnanti delle discipline storiche e filologiche dei proff. Flamini e Lisio, l'altra per quella degl' insegnanti di scienze del prof. Enriquez. Anche lì la discussione mostrò chiaramente che la questione era tutt'altro che matura. Anzi, a un tratto, saltò

su il Mancini (1) a dichiarare che egli dubitava che il Congresso, « composto com'*era* di professori classici e laureati, ed anche di insegnanti di disegno e di ginnastica, non *fosse* competente a discutere e deliberare su questo argomento ». Uscita, che provocò, com'era naturale, le proteste del prof. Juvalta, presidente; il quale, d'altra parte, protestò dando ragione al Mancini : « Negli stati liberi,—egli disse, —se guardiamo bene, trionfa sempre il giudizio degli incompetenti : bisogna pensare però che il giudizio di questi è infondo [molto *in fondo* ! !] basato sul giudizio dei competenti. Qui, se incompetenti ci sono, si asterranno dal prender la parola; ma parlare di incompetenza non è il caso ». Infatti nessuno credette di doversi astenere... dalla votazione; e venne approvato ad unanimità un ordine del giorno presentato da Flamini, Lisio e Juvalta per far voti :

« *1° che nel corso della facoltà di filosofia e lettere le varie discipline siano studiate non solo al lume dei più moderni risultamenti della scienza, ma altresì con larghezza di criteri e con spirito filosofico di sintesi;*

2° che (prescindendo dalla laurea in filosofia) gli studenti abbiano facoltà di scegliere un gruppo determinato di materie, avviandosi a lauree distinte;

3° che, a tal uopo, si introducano nelle facoltà di lettere quelli insegnamenti che siano consigliati dal progresso degli studi, dal fatto che debbano essere impartiti in forma elementare, anche nelle scuole medie, e dal bisogno di rialzare la dignità dell' insegnamento secondario delle lingue straniere;

4° che, in fine la scuola di magistero non possa mai essere trasformata in seminario scientifico; che anzi ne venga intensificato, con opportuni provvedimenti, il carattere puramente pedagogico, e vi siano chiamati soltanto professori i quali abbiano acquistato precedentemente nelle scuole secondarie esperienza di essa, e che per il pubblico insegnamento sia titolo di preferenza un anno di tirocinio nelle scuole medie ».

Il vago e l'indeterminato di questi voti fan fede dell'oscurità delle idee, su cui essi si fondano. Di chiaro, per quel che riguarda propriamente la preparazione degl'insegnanti, non c'è, a mio parere, se non l'affermazione della ingenua fede in una scuola sincera di magistero. Ma il congresso non disse nè cercò

(1) Vedi gli *Atti del V Congr.* etc., Pistoja, 1907, p. 362.

in qual modo potesse poi funzionare questa scuola affinchè sia davvero una scuola normale. Notevole è bensì l'accenno al bisogno che prevalga un certo spirito filosofico nella preparazione scientifica; benchè questo accenno non esca nè anch'esso dal vago. — Meglio lo stesso bisogno è affermato nell'ordine del giorno dell'Enriquez, approvato dal Congresso alquanto frettolosamente; ordine del giorno in cui, lamentata, anche qui *la mancanza di un particolare indirizzo pedagogico* degli studi con cui si preparano gl'insegnanti di scienze, si fa voti che, in attesa di una più larga riforma universitaria, *frattanto si cerchi d'imprimere un carattere più filosofico agli insegnamenti scientifici, ravvivando lo spirito di sintesi con opportune conferenze su temi liberamente tratti dalla filosofia e dalla storia delle matematiche, della fisica e della biologia* (1).

In ogni modo, le deliberazioni del Congresso non possono avere una grande importanza, perchè realmente gl'intervenuti non avevano maturamente studiato il delicato argomento. E uno di essi, de' più valenti, lo disse netto: « A questo problema siamo venuti in gran parte impreparati » (2).— Ciò che, del rimanente, si potrebbe troppo spesso ripetere per la maggior parte dei problemi pedagogici messi in discussione in questi congressi, non preceduti da una discussione metodica approfondita delle singole sezioni della Federazione degl'insegnanti, e dallo studio e della riflessione coscienziosa di ciascuno dei delegati, che si recano ai congressi. Ma è anche vero che questo difetto non è proprio soltanto dei congressi, poichè deriva appunto da quella mancanza di spirito filosofico, che è nella nostra cultura, nella nostra scuola e nei nostri insegnanti, in generale.

(1) *Atti cit.*, pag. 372.
(2) *Atti cit.*, pag. 363.

II.

Le teorie didattiche e le Scuole di magistero.

I.

Che altro sia possedere una disciplina, altro possedere l'arte di insegnarla è, si può dire, un luogo comune. Un dotto non è un maestro; e quando la preparazione scientifica degl' insegnanti è compiuta, resta ancora da provvedere alla loro preparazione didattica. Così, non basta che essi conoscano la letteratura italiana, perchè la possano insegnare in un liceo; ma devono sapere con quale metodo essa va insegnata in un liceo; che non è pòi lo stesso metodo, con cui la stessa letteratura si può insegnare invece in una scuola normale. Quali sono i limiti della letteratura italiana insegnabile in un liceo? Qual è il fine di questo insegnamento? Quali i mezzi più adatti? Bisogna servirsi di manuali? E di che specie di manuali? Bisogna dare nozioni biografiche, bibliografiche, storiche, o tentare analisi e giudizi estetici? Bisogna leggere molto o poco o niente degli autori e delle opere di cui si vien parlando? E, se si legge, bisogna leggere in iscuola e far leggere a casa soltanto i capolavori e ciò che ha vero pregio d'arte, o anche i mediocri scrittori, che sono come le ombre del quadro storico, in cui spiccano i grandi?

Insegnare la lingua italiana: è presto detto: ma come? E qui le domande s'affollerebbero anche in maggior numero. E lo stesso dicasi per ogni speciale materia, che i maestri son chiamati a insegnare, e di cui nell'università non acquistano (quando l'acquistano, s'intende!) se non una conoscenza meramente scien-

tifica, a cui ogni fine didattico è estraneo. Chi metterà in grado l'insegnante di risolvere tutti questi problemi? E quando egli avesse modo per la sua propria riflessione, così com'è stata formata dalla stessa cultura scientifica, di risolvere cotesti problemi in teoria, ci sarebbe poi sempre la gran distanza che separa il detto dal fatto: mancherebbe la pratica; e all'applicazione delle supposte soluzioni assennate di tante difficoltà didattiche, si avrebbe necessariamente una serie più o meno lunga di tentativi non riusciti, di sforzi andati a vuoto, di esperienze dolorose per i maestri e per gli scolari. Che dire poi, se queste soluzioni si aspetteranno dalla stessa pratica e dalla cieca esperienza di chi comincerà e continuerà per anni procedendo a tentoni, e facendo scempio dei poveri spiriti adolescenti che sarà destinato a governare?

Questa specie di considerazioni suggerì nel 1875 l'istituzione delle Scuole di magistero, più volte poi ritoccate e riorganizzate, sempre con l'intendimento che avessero a conferire la tecnica dell'insegnamento ai futuri professori: fino alla riforma più importante che ne sia stata tentata, quella del Nasi nel 1902 (1).

Io non farò la storia delle Scuole di Magistero perchè non gioverebbe allo scopo di questo scritto, in cui mi son proposto di cercare se l'ordinamento presente dei nostri studi superiori corrisponde alle esigenze razionali della preparazione dei professori. Che cosa sono oggi le scuole di magistero? Il regolamento vigente è quello dell'Orlando, 6 dicembre 1903: il quale all'art. 1 dice: « Le scuole di magistero annesse alle Facoltà di filosofia e lettere e di scienze matematiche, fisiche e naturali *hanno per fine di rendere gli alunni esperti nell'arte di insegnare le discipline filosofiche, letterarie e scientifiche* nei licei, nei ginnasi, nelle scuole tecniche e normali e negli istituti nautici ». È, come si vede, il fine tradizionale. Per raggiungere questo fine il regolamento prescrive, che nella scuola di magistero per gli studenti di filosofia e lettere si debbano tenere conferenze su la letteratura italiana, la letteratura latina, la letteratura greca, la grammatica latina e greca, la storia antica, la storia moderna, la geografia, la filosofia e la pedagogia» (art. 4); nella scuola

(1) Un breve cenno delle discussioni italiane su questo istituto, e delle vicende di esso, è nel notevole scritto del prof. G. MARABELLI, *Riforme liceali e scuola di magistero, considerazioni e proposte*, Bologna, 1905, pp. 21-31.

per gli studenti di scienze, conferenze su la fisica, la chimica, la storia naturale e la matematica. Alla prima, su proposta dei consigli delle due scuole o d'uno di essi, potranno essere aggiunte conferenze di legislazione scolastica comparata: le quali saranno, come sono quelle di pedagogia, obbligatorie per tutti gli alunni delle due scuole (art. 15).

Così gli alunni della sezione di filosofia e pedagogia della scuola annessa alla facoltà di filosofia e lettere « segnono, presso la facoltà, il corso di filosofia della storia, dove questo insegnamento è dato ». (Perchè poi la filosofia della storia faccia parte del bagaglio della preparazione didattica dell'insegnante di filosofia e pedagogia, è veramente alquanto difficile immaginare?).

Questo è tutto ciò che il regolamento ritiene necessario e sufficiente per il magistero. L' art. 16, — che pare una concessione ai fautori del povero Regolamento Nasi, nato morto, — aggiunge bensì che « quando le condizioni locali lo consentano, potrà il Consiglio della Scuola, d'accordo col capo d' uno degli istituti d'istruzione secondaria... della città in cui ha sede l' università, ordinare che gli alunni della Scuola di magistero frequentino una determinata scuola secondaria e si esercitino, sotto la direzione dell'insegnante [del magistero o della scuola secondaria?], nella correzione dei temi e nella pratica dell' insegnamento ».

Ma non occorre dire perchè questo curioso articolo resterà sempre lettera morta: nè stare a dimostrare con le sue stesse parole che era già nell'animo del ministro, che esso dovesse restare soltanto stampato nel testo del Regolamento (1). Tutto, in realtà, si riduce alle conferenze; conferenze si badi, non degli alunni, che devono soltanto, secondo il Regolamento (art. 13, 14, 15) *seguirle* e *assisterci*; ma, al solito, degl'insegnanti; e che (dove i Consigli delle Scuole non volessero fissarne un maggior numero) non saranno, per ogni materia più d' una, di un' ora ciascuna, per settimana — quando si farà; chè, si sa, non sarà sempre possibile: e in tutto, a essere abbondanti, da 15 a 20 conferenze per ciascuna materia all'anno : 30 o 40 nei due anni d'obbligo della scuola di magistero! Queste conferenze (art. 7) « verseranno sul metodo da seguirsi nell'insegnamento delle sin-

(1) Basterebbe riflettere sulle misteriose parole con cui comincia : « *Quando le condizioni locali lo consentano* » ! ?.

gole materie, a norma e nei limiti dei programmi delle scuole secondarie ».

II.

Dunque: il fine è rendere esperti nell'arte d' insegnare; il mezzo, conferenze sul metodo d'insegnare ciascuna materia, con un po' di pedagogia (1) e un po' di legislazione scolastica comparata. Ora, se il ministro, come si suol fare pei programmi delle scuole elementari e secondarie, avesse voluto aggiungere a questo regolamento, una serie d'*istruzioni* non c'è dubbio che si sarebbe dovuto trovare in un bello imbarazzo a chiarire in che modo, secondo la sua mente, le conferenze desiderate, p. e., di grammatica latina e greca potrebbero versare sul metodo da seguire nell'insegnamento di questa grammatica nei licei e ginnasi. Infatti, questa grammatica, che è da insegnare in un certo modo, bisogna prima di tutto conoscerla. Vale a dire: un insegnante di metodo grammaticale deve supporre ne' suoi scolari la conoscenza per l'appunto della grammatica, a cui dovrà riferirsi il metodo. Ora, la grammatica, del cui metodo d' insegnamento la scuola di magistero si occupa, non è certo la grammatica che s'insegna nelle università, ma quella che s'insegna nei ginnasi e nei licei. E una differenza si dovrà ammetterla tra l'una e l'altra, almeno per questa semplice ragione, che se l'una non fosse che l'altra, la seconda in ordine di tempo sarebbe interamente superflua. E la differenza infatti c'è, e consiste massimamente in ciò, che la grammatica insegnata o da insegnare nella università è la grammatica *scientifica*: ossia, una ricerca o una serie di ricerche particolari d' indole essenzialmente storico-genetica, intorno ad alcuni fatti grammaticali; lad-

(1) Secondo la lettera del regolamento anche le conferenze di pedagogia e di legislazione scolastica comparata, secondo l' art. 7 dovrebbero versare sul metodo da seguirsi nell' insegnamento rispettivamente della pedagogia e della legislazione. Ma può darsi che pel corso di Pedagogia il ministro, o chi per lui, non abbia pensato affatto a che e come dovessero mirare le conferenze: per la legislazione scolastica certo non si deve insegnare il come va insegnata, perchè essa poi non s'insegna nelle scuole secondarie; ma si deve insegnare essa stessa. E il metodo non ci ha che vedere.

dove la grammatica insegnata o da insegnare nelle scuole medie prescinde affatto da simiglianti indagini, ed espone *immediatamente* la struttura morfologica e sintattica della lingua. Ora, questa seconda grammatica lo studente della scuola di magistero dovrà averla studiata già; chè se avesse ancora da studiarla, la scuola media sarebbe mancata al suo scopo, e verrebbe quindi a mancare anche la superiore all' ufficio proprio. E se già l'ha studiata, e già la conosce, egli non può non conoscerla altrimenti che secondo un metodo: come quella grammatica, che ora viene studiando nell'università, non può altrimenti imparare a conoscerla che secondo un certo metodo. Perchè bisogna riflettere bene, che il metodo non è qualche cosa di sovrapposto a un sistema di conoscenze; ma è appunto lo stesso sistema di conoscenze in quanto sistemato. Sicchè, se la scuola media è stata quale doveva essere, lo studente della scuola di magistero possiede non solo la grammatica, che avrà da insegnare, ma anche il rispettivo metodo.

Viceversa, l'insegnante del magistero, poichè egli è ordinariamente lo stesso insegnante dell'università, e deve essersi specializzato nella ricerca scientifica, possederà sì un metodo, ma il metodo di quella ricerca scientifica, che non può essere materia d'insegnamento di magistero.

III.

Ma si dirà, al solito: voi supponete una scuola secondaria che spesso non c'è, e non pensate che, ad ogni modo, la scuola ha sempre bisogno di progredire. E se il metodo dei futuri insegnanti dovesse essere sempre quello dei loro maestri d' una volta, dove se n'andrebbe il progresso della scuola? — Rispondo: è vero che gl'insegnanti della scuola media insegnano qualche volta malamente quello che devono insegnare; e in questi casi non è certamente desiderabile che se ne perpetui la tradizione, ed è necessaria di certo la correzione in quelli che potrebbero seguirne l'esempio. Ma (siamo sempre lì!) gl'insegnanti superiori chi v'ha detto che siano sempre in grado di adempier bene l'ufficio adempiuto male dai medii? Perchè di contro ai ginnasi e licei *reali* immaginare un' università e una scuola di magistero *ideali*? Anzi: come supporre che un professore universitario di latino o di greco, che non insegna la grammatica nelle scuole medie, possa sapere meglio di chi v'insegna e spesso

vi raccoglie i frutti di una lunga esperienza, come va insegnata la grammatica latina o greca?

Il progresso del metodo! È molto contestabile questa idea del progresso d'un metodo particolare (1); ma, per non entrare in altre discussioni, che ora ci trarrebbero fuori di strada, è certo che se progresso ci ha da essere, questo non può provenire se non dalla pratica, ossia dalla riflessione sulla materia stessa del metodo; riflessione che non è esercitata se non da chi tratta appunto tale materia: cioè dall'insegnante secondario, o da chi fa oggetto del proprio studio i problemi dell' insegnamento secondario, che non è il professore universitario in quanto tale, checchè insegni. E d'altronde, se era cattivo il metodo dell'insegnante dei futuri insegnanti, chi meglio poteva accorgersene e trar profitto dal suo errore, che, appunto, gli scolari che porteranno nella loro nuova scuola il ricordo salutare dell' antica, e l'istintivo desiderio di fare altrimenti, e cioè di progredire?

Del resto, io fo queste osservazioni per dimostrare che la scuola di magistero *non può adempiere* l'ufficio che le viene assegnato. Che *nel fatto non l'adempia*, non occorre dimostrarlo, perchè lo sanno tutti quelli che l' han frequentata o che, comunque, ne hanno notizia. Nella scuola di magistero, quando si fa qualche cosa di serio, che non sia una cattiva ripetizione o finzione di quello che s'appartiene alla scuola media (conferenze degli alunni ed esercizi, che non consistono mai in ciò che dovranno fare i futuri maestri, ma in ciò che facevano gli scolari d'una volta), si cura, e bene e santamente, con letture e commenti, con discussione di lavori dei giovani, con esposizioni orali di ricerche scientifiche e simili, di dare all'insegnamento universitario cattedratico quel complemento sussidiario di collaborazione degli scolari che è un' assoluta necessità, di cui s'acquisterà sempre più chiara e urgente coscienza. La scuola di magistero, istituita per provvedere alla preparazione tecnica degl'insegnanti, quando fa qualche cosa, riesce un seminario scientifico. I più valenti professori universitari, pur non volendo

(1) Il metodo in astratto è stato e sarà sempre uno, e non ha progresso; il metodo, in concreto, d'ogni insegnamento determinato varia da insegnante o insegnante, secondo la vita al tutto individuale che la materia d'insegnamento ha nel suo spirito; e nè anch'esso perciò ha, in quanto metodo, progresso.

deliberatamente andar contro il regolamento, ma, sentendo tuttavia che scapiterebbero in dignità a rifare, con la pretesa vana e ingiustificabile di correggerla, l'opera dei colleghi delle scuole medie, e sentendo anche, benchè per lo più in confuso e senza vederne la ragione, che non spetta a loro di dissertare di metodi in astratto con presunzione di competenza scientifica, si riducono tutti a fare del magistero una specie di seminario scientifico. Fanno male? Sono i più valorosi dei nostri maestri, ripeto; e chi li richiama all' osservanza del regolamento della scuola di magistero, dovrebbe cercare di spiegare come mai appunto dalle scuole di tali professori siano venuti i migliori insegnanti delle nostre scuole medie.—Fanno male? — E se la *preparazione tecnica dell'insegnante consistesse appunto nella sua vera, sincera, profonda preparazione scientifica?*

Mettiamo da parte gl'insegnamenti di magistero della pedagogia e della legislazione scolastica: le quali vi hanno scopo propriamente scientifico, e non didattico, in quanto il loro contenuto è diverso dall'oggetto degl'insegnamenti secondari; benchè non si veda poi come la pedagogia possa, trapiantata dall'università nella scuola di magistero, assumervi un ufficio nuovo e diverso da quello a cui mira nella prima sede (1); e tanto meno si veda come possa esserci, con dignità scientifica, un insegnamento di legislazione, sia pure scolastica, fuori della facoltà giuridica. Non sono questi gl' insegnamenti che dànno, come si dice, la fisonomia propria a questo istituto del magistero. Ma sono quei duplicati equivoci delle materie universitarie, che in esso dovrebbero trattarsi soltanto per i fini didattici; e il cui diritto ad esistere, naturalmente, dovrebbe derivare dalla razionalità della duplicazione, e che vien meno se questa razionalità non c'è.

IV.

La questione, dunque, è questa. C'è, *oltre* la letteratura italiana, per tornare sempre agli esempi concreti, o *oltre* la filosofia, il metodo della letteratura e il metodo della filosofia? È

(1) Infatti gli esercizi e le conferenze che vi promove, e utilmente, riescono necessariamente complemento dell' insegnamento teorico universitario.

concepibile una didattica speciale secondo le singole discipline d'insegnamento? Ci sono, come il regolamento della scuola di magistero suppone, *tre didattiche*, relative alle tre letterature, italiana, latina e greca? Io confesso che, pur essendomi occupato da anni dei problemi teorici dell'insegnamento, in queste didattiche speciali non mi sono mai abbattuto; come ho pur sempre invano cercato le cosiddette logiche e metodologie *speciali*. Dove le ho incontrate, non erano didattiche di certe materie, ma proprio quelle certe materie, riassunte, il più delle volte, assai malamente: e, avendoci pensato, mi son persuaso che non ci potevano essere, per un principio fondamentale che si può esprimere così: ogni legge è immanente nel fatto, e ne è l'essenza. Se c'è la letteratura, c'è la sua legge, il suo metodo, che è la stessa letteratura. Se ci fosse la filosofia e il metodo della filosofia, ci dovrebbe poter essere o si dovrebbe poter pensare una filosofia senza metodo, e un metodo della filosofia, vuoto di filosofia: in modo che dalla loro unità deriverebbe poi la filosofia metodicamente pensata (o esposta, che è lo stesso). Il che ognun vede che sarebbe un caso davvero curioso.

L'insegnamento d' una materia è, invece, come la lettura di un libro, che maestro e scolari facciano insieme. Chi saprebbe immaginare un libro, in cui contenuto e forma, la materia da esporvisi e l' esposizione stessa non fossero *unum et idem*? Il maestro talvolta trova appunto questo libro, che egli non ha che da leggere insieme con gli scolari (leggere, non c'è bisogno di dirlo, come va letto: con tutta l'anima, come voleva Platone); tal' altra non lo trova questo libro, che esprima la sua stessa anima e la sua mente di maestro. E che fa? Ne fa, e non può a meno di farne uno suo (lo scriva o non lo scriva, è lo stesso), parte leggendo o facendo leggere, parte dicendo o provocando a dire, in modo che dal tutto insieme, idealmente, risulti appunto un libro (quando risulta) organicamente costruito: che è ciò che egli ha insegnato. Ebbene: forse che in quest'altro libro contenuto e forma, materia e metodo potranno essere *due* cose diverse? E se in ogni caso il contenuto e il metodo dell'insegnamento sono questa unità inscindibile ed assoluta, come si può parlare del metodo (dico di questo metodo particolare, determinato in relazione a questo speciale contenuto) senza tirare nel discorso il contenuto; cioè senza costruire e ricostruire il contenuto?

Certo, v'è pure un'arte per costruire questo contenuto, come

ci vuole un criterio per scrivere un libro di testo: arte e criterio che non dipendono soltanto dalla padronanza della materia, in astratto, a cui il contenuto e il testo appartengono. Ma quali sono i criteri che il fisico o il letterato o il filosofo deve tenere presenti quando si accinge a scrivere un testo di fisica o di letteratura o di filosofia per le scuole? Sono criteri che si ricavano dalla natura della materia, che si ha tra mano, o dal concetto della scuola, a cui il testo s'indirizza, e cioè delle menti a cui si vuol parlare? E se queste menti sono sempre quelle stesse menti, o che si voglia parlar loro di fisica o di filosofia, non è chiaro che ci potrà essere, al più, una didattica della scuola media in generale, ma non una didattica della filosofia nella scuola media? Certo, queste menti a cui gl'insegnanti, delle materie più diverse, si rivolgono tutti nella scuola media, han bisogno d'essere conosciute; e questa conoscenza entra di pieno diritto nella preparazione degl' insegnanti secondari; come mi propongo di chiarire più innanzi; ma appunto questa esigenza dimostra l' insostenibilità pedagogica della presente scuola di magistero, che non vuol ricavare la didattica dal concetto della mente, che è una, ma dai concetti diversi delle singole materie, che son tante.

E siccome *naturam expellas furca, tamen usque recurret*, così tutti quest'insegnanti di tante didattiche, per diverse vie e per diverse foci, quando affrontino davvero problemi didattici, convengono nell'*unica* didattica: perchè cominciano a cercare i fini e i mezzi dei varii insegnamenti in tale o tal altra scuola, e finiscono — cioè, cominciano davvero — col chiedersi: che cosa è questa scuola, a cui questi varii insegnamenti si devono adattare? Fissato infatti il concetto della scuola, cioè, ripeto, della mente, chi sa la sua grammatica, la sua storia, la sua matematica o altro, le conseguenze le tirerà da sè; (nè in 30 ore o 40, in due anni, nessun insegnante potrebbe presumere d' aiutarlo lui a tirarle tutte quante! Ma — che cosa è la mente? Chi deve dirlo? Se si vuole salire al di sopra dell'empiria, in cui ognuno ha la sua opinione, e chi ha più pratica, ha più diritto ad averne una che conti, non è ai cultori delle discipline particolari che spetta una tale risposta: nè è presumibile vera competenza in proposito ne' tanti professori della scuola di magistero.

V.

Il gran chiedere che si fa oggi in Italia e fuori d'Italia scuole di metodo e insegnamenti pedagogici ha il suo motivo di vero appunto nel bisogno che tutti gli specialisti sentono di quel che manca nello specialismo in quanto tale: il concetto dell'insieme, cioè della mente, che è la gran madre di tutte le speciali operosità spirituali: la filosofia. E cercandola a tentoni, non si va a lei direttamente, ma si spera di raggiungerla attraverso i metodi e la pedagogia, dove per certo, anche a dispetto dei metodologi e de' pedagogisti, un sentore di essa è immancabile. È essa che attira: è la sua luce che si vuole proiettata sui problemi dell'insegnamento. E si dice invece che quel che occorre è la sua *applicazione*, è la metodologia dell'insegnamento storico, dell'insegnamento letterario, dell'insegnamento scientifico, dello stesso insegnamento filosofico. Così il decreto novembre 1903 in Francia riformò la vecchia *École normale supérieure*, fondata da più d'un secolo per la preparazione degl'insegnanti secondari, e divenuta poi naturalmente una specie di seminario scientifico, e quasi un duplicato della *Sorbonne*, — per farne appunto un istituto sussidiario e integrante di questa, mercè una serie di corsi di pedagogia generale e di varia metodologia. Un istituto di questo genere pare sia stato fondato a Kopenhagen dalla legge del 1903. In Italia, non potendo per ora altro, il più recente Regolamento, dei varii corsi filosofici della Facoltà di Lettere e filosofia fa obbligatorio solo quello di Pedagogia per gli studenti di lettere. E si continua a reclamare, come s'è visto, che la scuola di magistero sia richiamata ai principii e ridotta a una vera scuola normale.

Intanto in Francia ricomincia la guerra all'*École normale*. L'anno scorso un suo scolaro doveva sorgere alla difesa di essa, poichè « la riforma recente non ha soddisfatto punto i suoi nemici, e si ricomincia a parlare d'una riforma più radicale; e il relatore dell'ultimo bilancio dell'istruzione pubblica alla Camera era per la soppressione. È vero che il relatore del Senato si rifiutava a seguirlo in questa via, ma senza rispondere alle sue critiche. E il *Siècle*, in quel torno, conchiudeva anch'esso con la necessità di sopprimere l'*École* » (1). Il relatore della Camera il

(1) Vedi l'art. *À propos de l'École Normale*, in *Revue intern. de l'enseign.* del 15 marzo 1907.

sig. Couyba sostenne l'inutilità di un tale istituto, riferendosi *vittoriosamente*, per confessione dello stesso scolaro « a quelli che non attribuiscono all'*École normale* altra utilità che d'essere l'Institute pedagogico della Sorbona, e che per questo stanno per la conservazione. Prendendo questo termine di pedagogia nel suo senso preciso, il sig. Conyba ha ragion di dire che l'École non è niente e non serve a niente se non è altro che un'Istituto pedagogico. La pedagogia, cioè la scienza dei metodi d'insegnamento, non occupa e non può occupare nei pensieri d'uno studente un posto corrispondente a quello che l' École normale occupa nell'Università di Parigi. Prima di domandarmi come farò a istruire gli altri, io penso a cominciare a istruirmi io stesso. Questa è la mia maggiore preoccupazione. Che in sèguito mi siano fatte conferenze per attirare la mia attenzione sui metodi d'insegnamento; che mi si obblighi a fare un tirocinio nei licei e a visitare delle scuole primarie, è giustissimo. *Mais c'est faire à ces conférences trop d'honneur que de voir en elles toute l'utilité de l'École Normale* ». Se non ci fosse altro, il difensore della Scuola conviene con il suo avversario, che a ciò basterebbe il *Musée pédagogique*.

I professori della scuola, naturalmente, difendono il loro istituto; e dirigono e promuovono le Conferenze di metodologia, certamente utili e piene d'interesse, che si vengono intanto facendo al *Musée pédagogique* (1) Georges Lyon ha raccolte in un suo recente libro *Enseignement et religion* quelle da lui dirette all'*École Normale* nel 1902, intorno all'insegnamento della filosofia tanto per mostrare come già si lavorava all'Ècole, quando non era venuta tuttavia la riforma.

— E credete proprio che questa sia una novità alla Scuola Normale? — s' è detto il Monod. « Dal momento che la pedagogia prende un posto sempre più importante negli studi preparatorii dei futuri professori, e c' è chi s' immagina qualche volta che le preoccupazioni pedagogiche fossero assenti dall'antica *École Normale*, io ho pensato che potrebbe essere d'un certo interesse — almeno retrospettivo — far conoscere, tanto per un esempio, quel che erano le conferenze pedagogiche di storia che io ho inaugurate all'*École Normale* sin dal 1888-1889, e che d'allora ho trattate ogni anno. I miei scolari vi prendevano una

(1) Vedi p. e. le *Conférences du Musée pédagogique, 1907: L'enseignement de l'histoire,* (dirette da E. Lavisse), Paris, 1907).

parte attiva » (1). E ha pubblicato il quaderno delle prime conferenze di quell'anno scolastico, tanto per mostrare ai novissimi pedagogisti che, anche una volta, *nil sub sole novi*.

VI.

E vediamo un po' questa *pédagogie historique* del Monod, dalla quale ci sarà dato imparare che cosa si potrebbe insegnare in una scuola di magistero. Prima di tutto, il Monod sente il bisogno di intrattenersi sull'utilità dello studio e dell' insegnamento della storia. « Per insegnare la storia con frutto, bisogna rendersi conto del fine che gli studi storici proseguono, dei risultati ai quali essi conducono, dei vantaggi intellettuali che se ne ricavano. Si vedrà allora in che modo lo studio della storia può essere appropriato a ogni ordine d'insegnamento ».

Ora, fin dalla posizione di questo tema, può domandarsi : ha il Monod storico la competenza necessaria per trattarlo? L'avrà certamente, io credo, ma non in quanto storico. Infatti, subito dopo aver riassunto in modo molto sbrigativo le vecchie e nuove accuse degli scettici contro la validità obbiettiva della storia in generale (e sì che a uno storico spettava di dare almeno un saggio della storia di siffatta questione — che però non è e non è stata mai una questione dibattuta dagli storici!), conchiude : « Queste critiche hanno una portata che non bisogna misconoscere, ma che non bisogna nemmeno esagerare. Esse possono essere opposte a coloro che s' immaginano di poter fare della storia una *scienza esatta*, che credono di poter giungere alla *certezza assoluta*, che sperano formulare *leggi storiche* per cui s' arriverà a *preveder l'avvenire*. Ma esse non provano che lo studio della storia sia sterile, e non conduca ad altro che a risultati senza valore. C'è nella storia, come in tutte le *scienze morali*, una parte di *soggettività* e una parte di incertezza; ma questa parte di soggettività è appunto ciò che la rende viva, commovente, artistica; questa parte d' incertezza contribuisce alla sua utilità educatrice ».

Tutto ben detto : ma io mi permetto di osservare che i concetti di scienza esatta, di certezza assoluta, di legge storica, di

(1) G. MONOD, *La pédagogie historique à l'École Normale supérieure en 1888* nella cit. *Revue* del 15 septembre 1907.

previsione dell' avvenire, di scienza morale, e della storia che sia una scienza morale, e poi di soggettività, di rapporto tra soggettività e valore estetico d'una produzione dello spirito, e infine o per farla finita, di utilità educatrice, sono evidentemente altrettanti concetti filosofici; dei quali nessuno vorrà vietar di parlare a chi non faccia speciale professione di filosofia, ma dei quali non si può presumere di parlare con autorità competente di maestro ufficialmente (cioè, storicamente) riconosciuto, se non si coltiva appunto *ex professo* gli studi filosofici, tanto perchè se ne possa parlare, come si fa in ogni altra materia d'insegnamento superiore, con sufficiente informazione di quel che ne han detto gli altri, e con sufficiente capacità di formarsene e poter sostenere una opinione propria. Ora non è fare un torto a uno storico del valore del Monod dir francamente che questa competenza a lui mancava; e che, adoperando quei concetti, egli non li trattava con coscienza scientificamente superiore a quella de' suoi probabili uditori. Egli infatti riusciva a dire cose accettabilissime perchè di senso comune, e quindi inutili a esser insegnate da una cattedra. Per esempio: « L' incertezza della storia è d' altronde contenuta in limiti abbastanza stretti, e questa parte d'incertezza diminuisce ogni giorno ». E poi: « La base di ogni storia è la *critica storica*: critica di testi e critica di fatti. Senza dubbio è un lavoro lungo, difficile, spesso fastidioso; vi s'impiega talvolta molto tempo per constatare l'impossibilità d'arrivare a una conclusione. Ma è un lavoro singolarmente utile per quelli che vi si dedicano ». Dire di queste verità a chi ha fatto degli studi storici non è far perdere il tempo, per lo meno?

E così tutto questo ragionamento oscilla tra i problemi filosofici e i luoghi comuni: quelli non affrontati e tanto meno risoluti, questi non solo inutili, ma, nella scuola, funesti. E dove l'ingegno, lo spirito personale del maestro si solleva ad affermazioni di verità che giova meditare, non è già la scienza dello storico, ma la dote personale dell'uomo, sulla quale non sarebbe ragionevole fare assegnamento per l' organizzazione d' un istituto. Così non io negherò che giovi ricordare ai futuri professori di storia che lo studio di questa è liberatore. « Se la rinascenza ha liberato lo spirito umano, è perchè al punto di vista teologico essa ha sostituito il punto di vista storico. Quando si è studiata la successione degl'imperi, delle dottrine, delle religioni, delle civiltà; quando si è visto come le più grandi cose son nate, si sono sviluppate, e sono disparse, quando si è

visto il bene e il male, la verità (1) e l'errore mescolarsi a tutte le cose umane. si è pronti a render giustizia a tutti i popoli e a tutte le dottrine, a riconoscere i loro servigi, senz'accordare nè a un popolo nè a una dottrina una virtù esclusiva ». Benissimo. Ma tutto questo, se non è osservazione incidentale, che ogni storico può accennare (e perchè no?) mentre fa appunto la sua storia (e non la *pédagogie historique*), può divenire oggetto d'insegnamento soltanto se vien dimostrata metodicamente, come si può mediante una filosofia, p. es. con quella di Hegel che dimostra la razionalità d'ogni reale: avulso da ogni filosofia, è una felice intuizione del Monod, è la sua personale moderazione storica, che non ha niente che vedere con la pedagogia storica dello storico; il quale, se è un cattolico, se è un protestante, se è un *libero pensatore*, se ha una setta o un partito che gli dà tutta la verità, se ha una fede esclusiva e cieca, come si dice, vi sosterrà invece nella sua pedagogia che la storia insegna per filo e per segno che tutto il bene e tutta la verità stanno da un lato, e tutto il male e tutto l'errore dell'altro: e che tutta la storia è una lotta perpetua degli eletti e dei reprobi. E il Monod converrà che non occorre lo spirito teologico proprio del tempo innanzi alla rinascita per rappresentarsi la storia a questo modo. Egli ha detto, a proposito d'un libro famoso del Loisy, che « agli occhi dei moderni, non c'è scienza cattolica nè scienza protestante, ma solamente la *Scienza* [con l'iniziale maiuscola] che cerca il vero nel dominio umano e naturale, senza inquietarsi *a priori* di servire nè di combattere alcuna chiesa » (2). E questo non è che un *beau mot*, che fa innegabilmente buona figura in bocca a un professore di storia, direttore per giunta della sezione di Filologia a l'*École pratique des Hautes-Études*: ma la verità è che anche agli occhi dei moderni, se essi si mettono una mano sul petto, la storia ha sempre e deve avere la sua parte di soggettività (l'ha detto lo stesso Monod), onde non può fare a meno di rispecchiare le categorie di valore —quali, esse siano— dello spirito dello storico; o come si dice, le sue idee, e magari i suoi sentimenti. Certo v'ha idee e idee; e bisogna scegliere (ma non con la pedagogia storica, di cui ognuno avrà la sua). Il male

(1) Il testo ha *vanité*. Ma dev'essere una svista tipografica.

(2) Vedi una sua recensione riferita dal LOISY, *Autour d'un petit livre*, Paris, Picard, 1903, p. 302.

è quando idee non ce ne sono di nessuna specie: e se la Scienza moderna, la storia *liberatrice* dev' esser quella che insegna a far a meno di tutte le categorie, essa non è la correzione, ma la distruzione della storia.

E questo il Monod, se nell' *École Normale* avesse portato, invece della sua mentalità immediata di storico, una riflessione filosofica, questo avrebbe dovuto dire ai suoi scolari: non è la storia senza punti di vista quella che educa meglio e per gli uomini; ma quella che ne ha uno più alto e più comprensivo; chè uno è necessario; e guai a chi per amor della giustizia e dell'imparzialità, rinunzia ad ogni specie di personalità intellettuale e morale, ad ogni fede! Se insegnerà, non sarà maestro nè buono nè cattivo; perchè l'uomo, che non ha un'anima, non s'imbatterà mai negli uomini.

E simili considerazioni potrebbero ripetersi per quel che il Monod dice dell'efficacia dell'insegnamento storico rispetto alla formazione dello spirito politico, come rispetto allo sviluppo del sentimento di patriottismo.

Scendendo ai modi e ai fini particolari di quest' insegnamento nella scuola secondaria, il Monod vi dirà che in questa scuola non si *fa la storia*, ma se ne espongono i risultati; e quindi non vi si deve portare la critica storica. Quindi, accennato l'ufficio di cotesta scuola,— che pel Monod è formativa e informativa insieme,—passerà a indicare in che modo la storia possa concorrervi. È questo sarebbe il vero nocciolo della pedagogia storica. Ma siamo sempre lì; *former l'esprit*: è presto detto: ma che è *l'esprit*, e che è questo *former*? Saputo questo, la conseguenza a chi sapesse anche la storia non sarebbe difficile. Ma quello è il punto: e lì è la pedagogia, che la Francia chiede all'*École Normale*. Il Monod, invece, ci scivola sopra dicendo: « Je ne pense pas que l'étude de l'histoire puisse fournir dans l'enseignement secondaire une gymnastique pour l'esprit ». E l'*étude liberatrice* se ne va dunque a gambe levate? Ma, dunque, pel Monod tutta la formazione spirituale ai futuri formatori di spirito, a cui si vuol dare la coscienza di quel che dovranno fare, non s'ha da spiegare altrimenti che con una metafora: *une gymnastique*! E ci vuole una cattedra, e un istituto per una metafora come questa? E non avrà ragione il signor Couyba? Non è questo un pascer di vento?

Il tempo che è accordato alla storia, secondo il Monod, non permette che si faccia su questa materia verun assegnamento per la detta ginnastica. « Tutt' al più essa può servire util-

mente ad apprendere a coordinare e a riassumere dei fatti in lavori scritti speciali o esercitare alla parola precisa e nudrita di fatti in brevi esposizioni orali ». E a nient' altro? « Essa serve anche d' esercizio alla memoria ». E basta. Viceversa, quando lo stesso Monod passa a ragionare perchè anche la storia giova a *meubler l'esprit* dei fatti necessari a tutti, assegna queste tre ragioni per le quali i fatti storici devono ritenersi necessarii: 1° « comprendere le opere letterarie e conoscere tutto ciò che è servito di nutrimento allo spirito umano »; 2° « comprendere lo svolgimento della umanità »; 3° « comprendere la parte avuta dalla patria in questo svolgimento »: tre ragioni, come si vede, in cui non si tratta punto di *meubler l'esprit*, ma proprio di formarlo e renderlo atto a intendere la letteratura e l' umanità nel suo svolgimento storico, e il valore della Francia nella civiltà. Dunque: ha un ufficio prevalentemente informativo, o unicamente formativo questo insegnamento? Non essendosi proposta questa questione, che è la fondamentale, e la sola che premesse davvero risolvere in modo da generare nei futuri insegnanti una salda convinzione, il Monod continuerà ad aggiungere osservazioni empiriche più o meno discutibili e più o meno plausibili; ma senza un principio da cui possa dedurle, senza un chiodo a cui fortemente legarle. Così, egli vi dirà che per l'antichità bisogna che ai ragazzi si facciano conoscere tutte le leggende e gli aneddoti ai quali la letteratura fa sempre allusione. E perchè? Perchè altrimenti non intendono la letteratura. E non è chiaro allora che le leggende non sono storia, ma letteratura, e che il professore di storia può fare a meno d'insegnarle, perchè basterà che ne parli, a suo luogo, quello di letteratura?

Pure, si badi, io non voglio conchiudere che quello che dice il Monod, sia privo d'ogni valore: voglio dire che non ha un valore scientifico; e che non ci può essere una cattedra per insegnarlo; e che di questa specie di considerazioni ognuno, senza maestri, secondo la capacità propria, e via via che i problemi si vengono presentando, è buono a farne abbastanza da sè. E l'esempio del Monod m'è servito soltanto per dimostrare questa tesi generale: che tutto ciò che oltre la materia speciale occorre alla pedagogia storica è quella filosofia che lo specialista non ha; e che a chi l'abbia non è poi principio d'una speciale scienza legislatrice di un'attività pratica; ma ispiratrice piuttosto di una più illuminata coscienza da portare nei problemi sempre nuovi, che le incidenze imprevidibili della vita offrono all'attività pra-

tica: quasi fiaccola che il viandante notturno porterà seco nella strada, la quale non potrà esserne illuminata se non via via che egli la percorrerà. Allo stesso insegnante la stessa scuola ogni giorno è una scuola nuova; ed egli non potrà avere *vade-mecum* pedagogico che gli basti per tutte le sue scuole: ma ben dovrà, e potrà, sapere che cosa è in generale la scuola, cioè lo sviluppo dell'umana spiritualità, che è pur sempre la sostanza d' ogni problema nuovo che giorno per giorno nella sua scuola gli si presenta.

VII.

Anche in Ungheria dal 1895 hanno a Budapest, nel Collegio Eötvös, una scuola normale superiore, fondata dal ministro Rolando Eötvös a imitazione di quella di Parigi, e intitolata da lui al nome glorioso di suo padre, che fu pure il primo ministro della pubblica istruzione d'Ungheria. Scopo di questo Collegio è di « offrire ai migliori studenti ungheresi, che aspirano all'insegnamento secondario e si sono distinti per le loro attitudini e il loro zelo, il mezzo di prepararsi alla loro carriera (1) ». Come quella di Parigi, essa ha un internato, che presto sarà installato in un palazzo che è per sorgere a posta sulla riva destra del Danubio: e raccoglie una cinquantina di studenti, che superino un esame di concorso, o siano raccomandati dai professori dell'Università, sotto la loro responsabilità. Essi sono obbligati a frequentare assiduamente i corsi universitarii, oltre quelli interni del collegio; a vivere insieme da buoni camerati, lasciati per altro in perfetta libertà, salvo l'ora della rientrata pei pasti comuni e alla sera, non senza la possibilità per altro di ottenere permessi speciali dal direttore del collegio, anche per restar fuori tutta la sera; poichè a Budapest, dicono, si ama molto il teatro. Nel Collegio si professano speciali corsi, con cinque professori di filologia (latina, greca, ungherese, tedesca e filologia comparata); e con professori di scienze naturali, di fisica, di matematiche e di filosofia: in parte presi dalle università, in parte dalle scuole secondarie. Infine, due insegnanti di lingue vive:

(1) Vedi l'art. su *Le collège Eötvös* di LUCIEN BEZARD anç prof. au Collège Eötvös, prof. suppl. à l'Université de Budapest, nella *Revue de l'enseign. super.*, del 15 nov. 1907.

uno di francese, che abita in collegio, e uno di tedesco. Nel collegio c'è una biblioteca che s'arricchisce tutti i giorni, e conta già più di 17,000 volumi a disposizione permanente degli allievi, che possono lavorare sia nelle sale di essa, sia nelle loro camere.

In questi tratti esteriori il Collegio Eötvös s' attiene alla *École normale supérieure*, come vi s' attiene la Scuola Normale Superiore di Pisa.

Vediamo bensì qual'è l' attività interna di questo collegio. Gl'insegnanti che vi appartengono, sono nominati per tre anni, durante i quali non esercitano altre funzioni fuori del collegio. Essi « sono tenuti a sorvegliare gli studi dei gruppi d'allievi a loro affidati, e far loro dei corsi o conferenze. Questi corsi o conferenze, pur concernendo le materie insegnate nei corsi universitari, hanno il fine d' esporre agli allievi i principii fondamentali e i risultati più importanti delle scienze di cui essi s'occupano, e metterli in grado di superare presto e bene i loro esami universitari ».

Tale l' attività didattica della scuola. La pedagogia e la metodologia non c' entrano. E il Collegio vuol essere un sussidio alla cultura scientifica dell'università. Come riesca, dipende naturalmente dagli uomini che v' insegnano. Ma il vantaggio maggiore non deriverà da questi corsi interni, che hanno qualche cosa del *biennio preparatorio*, proposto nel Congresso di Milano; sibbene dagli stimoli molteplici e dalle agevolazioni preziose che l'internato con la biblioteca offre ai giovani che ne fan parte, nel periodo vivo dell'operosità scientifica universitaria: che è il segreto della grande efficacia della nostra Scuola Normale di Pisa nella preparazione degl'insegnanti.

III.

La Scuola Normale Superiore di Pisa.

I.

La Scuola Normale Superiore di Pisa non è conosciuta tra noi quanto meriterebbe; e la prova più certa, come la conseguenza più deplorevole, è il numero relativamente scarso dei candidati (dai 30 ai 35) che si presentano a' suoi annuali concorsi. Eppure è il solo nostro istituto, sussidiario delle facoltà, che si occupi seriamente ed efficacemente della preparazione degl'insegnanti. Onde non sarà inopportuno studiarne fin d'ora con qualche cura l'indole e il valore.

La Scuola di Pisa sorse, per merito del Governo napoleonico di Toscana con decreto del 29 gennaio 1813, come *Succursale della Scuola Normale*: ossia della *École* di Parigi, già fondata nel 1795 dalla Convenzione, e fatta risorgere nel 1808 da Napoleone. Quindi, salvo il regolamento speciale del nuovo istituto toscano, alla Succursale era applicato lo Statuto sull' amministrazione, la disciplina e l'insegnamento della Scuola Normale del 30 marzo 1810. Anche alla *Succursale* era messo accanto un *Pensionato Accademico*, che ne era come un'appendice, destinata al perfezionamento degli alunni migliori delle Facoltà universitarie non sussidiate, come quella letteraria e quella scientifica dalla Succursale. Qui gl' insegnamenti eran divisi in una sezione di Lettere e una di Scienze fisico-matematiche: questa, a sua volta, suddivisa nell' ordinamento degli studi secondo che gli alunni s'indirizzavano alle scienze fisiche o alle mate-

matiche. Il corso degli studi normali constava di due anni: nei quali gli alunni eran obbligati a seguire i corsi di facoltà,—tre ogni anno per gli studenti di lettere, indicati a ciascuno dal direttore dellla scuola,—oltre le conferenze speciali interne. Delle quali le prime eran destinate a una revisione generale degli studi fatti nel liceo: e delle altre si lasciava al Direttore di determinare il numero, la durata, gli argomenti, il modo. Gli alunni di lettere spiegavano e analizzavano i classici, proponendosi scambievolmente le difficoltà eventuali, e discutendone insieme. Leggevano composizioni, traduzioni, tesi di filosofia, di storia ecc., e il Ripetitore (ce n'erano quattro per le due sezioni), che dirigeva queste conferenze, affidava per turno ai singoli alunni l' esame critico degli scritti presentati degli altri: esame ragionato e scritto, che poi veniva anch'esso discusso e giudicato in comune. Gli alunni di scienze facevano qualche cosa di simile per i loro studi, ragionando insieme delle difficoltà incontrate nelle lezioni, ripetendo esperienze, ecc. Ogni tre mesi con certa solennità si faceva un esercizio generale per entrambe le sezioni; nel quale si leggevano i migliori lavori scritti su temi assegnati quindici giorni prima.

Ma la Scuola Normale non voleva essere soltanto un seminario scientifico: fin d'allora, com' è naturale, oltre la cultura dei futuri insegnanti, si mirava a svolgere e formare le loro attitudini didattiche. Quindi era stabilito, che negli ultimi mesi del corso normale, le conferenze fossero destinate a discussioni didattiche: esame di libri di testo, paragone di metodi, e così via.

I normalisti pisani, come i loro confratelli di Parigi, erano raccolti in un convitto, vestiti di un' uniforme, obbligati a un regolamento di disciplina minuto e pedantesco, che aveva certo carattere militare conforme al genio di chi aveva volute queste scuole. Regolata l'ora della levata, d'estate e d'inverno. Prescritte le ore dello studio, delle preghiere; fissa quella della rientrata, come dell'uscita. Tutti i lumi dovevano essere spenti nelle camere a 11 ore in punto. Non è detto a che ora tutti gli alunni dovevano essere addormentati! All'osservanza di tutte queste minute prescrizioni badavano un sotto-direttore e un ispettore, che col cappellano, il direttore e i quattro ripetitori completavano il quadro del personale superiore della Scuola.

In compenso quasi di questo difetto, che in seguito venne radicalmente corretto, la Scuola, a cui Napoleone assegnò una rendita di 30,000 franchi, doveva subito raccogliere una biblioteca di almeno 1000 volumi.

II.

Ma questa prima scuola cadde con Napoleone; perchè la restaurazione del 1815, *in odium auctoris*, s'affrettò a spazzarla via. E non risorse se non nel 1846, quando essa venne richiamata in vita da un motuproprio granducale, ma con uno stanziamento di sole 15,000 lire toscane, e quindi con più ristretto numero di alunni. Dei quali soltanto 10, e tutti di lettere e filosofia, dovevano essere convittori, dove era lasciato indefinito il numero degli « aggregati » per le scienze. Delle quindici, 12 mila lire erano apprestate dall'ordine equestre di S. Stefano, che concedeva anche ad uso della scuola uno de' suoi edifizii, lo splendido palazzo del Vasari, sulla piazza de' Cavalieri, dov'è anche oggi allogata la Scuola Normale: e dove fu riaperta il 12 novembre 1847.

Gli alunni erano ammessi alla scuola, per concorso, dopo i primi due anni universitari, o subito l'esame di licenza. Ma il corso normale non rimase più biennale: essendovi stato aggiunto un terzo anno di studi successivi alla laurea universitaria. Del resto il regolamento del 1813 fu ripristinato ne' suoi tratti fondamentali, benchè semplificato: e il tipo della scuola riprodusse quindi il modello napoleonico (1). Ma, com'è facile intendere, lo spirito che vi si volle instaurare, doveva essere conforme ai tempi: e però il direttore della Scuola, coadiuvato da un direttore di studi, scelto tra i professori della facoltà di lettere, si volle che fosse un ecclesiastico. Che aria poi vi spirasse possiamo sentirlo da uno degli alunni che vi furono intorno al 1855: « Non altrimenti che nei collegi dei gesuiti e dei barnabiti, gli atti della vita quotidiana erano regolati da un rigido orario, per la veglia e il riposo, per lo studio e la ricreazione, per la mensa e il passeggio, per la messa e il rosario. Sicuro: di pregare

(1) Fu anche rimesso l'uniforme. Quello del 1813 consisteva in un abito di panno bruno cupo, foderato della medesima stoffa, con bottoni di metallo, con l'aquila dell'università e la leggenda *École Normale*, e la coccarda francese. Nel 1815 il maresciallo delle truppe napoletane che avevano occupato Pisa, ordinò che venisse sostituita la coccarda del Re delle Due Sicilie. Vedi BETTI, *Notizie* più sotto cit., p. X-XI. Nel periodo granducale l' uniforme fu: soprabito e panciotto di panno turchino, calzoni neri, mantello in inverno, e cappello a staio. Vedi FERDINANDO CRISTIANI, *Il Carducci alla Scuola Normale*, nella *Rivista d'Italia* del maggio 1901, p. 43.

poteva forse a qualcuno mancare la voglia, ma non il tempo; ogni mattina la messa, ogni sera il rosario e altre giaculatorie non brevi. Nè finivano qui gli obblighi religiosi; chè ogni due o tre mesi un reverendo (ricordo bene il prete d'allora; uno zoppo, canonico dell'attigua chiesa dei Cavalieri) veniva a far raccolta dei nostri peccati, e se ne andava via carico.

« In quelle sere, adunati nella sacrestia della Cappella, ove era un ampio confessionale, si faceva la preparazione al sacramento della penitenza in maniera non del tutto conforme a quella che la dottrina comanda. Ricordo che una sera, nell'attesa del sacerdote, saltò in capo al Rosati (Luigi Gioacchino), un compagno pieno di brio, di far egli da confessore! E non gli mancò un sincero penitente... ignaro della burla, il quale aveva già cominciato a dir le sue colpe e tirava innanzi, quando lo tolse d'inganno una sonora risata. Allora penitente e confessore si acciuffarono, ma la zuffa fu breve perchè, essendosi presentato il confessore vero, tutti tornarono in calma » (1).

Quelli erano i tempi, e quella cappa plumbea di pratiche religiose non pesava soltanto sulle spalle dei normalisti pisani. Con loro tutti gli altri scolari dell' Università dovevano intervenire ogni mese alla Congregazione, nella chiesetta di San Sisto. « Guai a chi avesse ciarlato durante la lunga predica, o fosse mancato all'appello; i bidelli con lapis e carta prendevano nota di tutto per riferirne ai superiori » (2). E si sa che sotto quel regime i giovani migliori sbuffavano e ricalcitravano.

Gli studi normalistici erano coronati dagli esami di magistero, alla fine del 3º anno; e pare consistessero in due esperimenti pubblici di lezione, su temi liberamente scelti, uno dei quali doveva essere di filosofia (3).

In questo periodo che va dal 1847 al '62, e che può dirsi il periodo granducale, la Scuola, nonostante i difetti del suo ordinamento interno, l'oppressura della sua disciplina, le deficienze delle vicine Facoltà, che mancavano d'insegnamenti fondamentali, accolse e nutrì giovani che furono poi gran decoro del pubblico insegnamento. Dei quali basta ricordarne uno, il cui nome non tollera compagnia: Giosuè Carducci, il quale, come

(1) CRISTIANI, *Il Carducci alla Scuola Normale*, pp. 44-5.
(2) CRISTIANI, art. cit.
(3) CRISTIANI, p. 49.

tutti sanno, non fu meno grande maestro, che poeta e indagatore famoso della nostra storia letteraria.

È vero bensì che per le notizie che si hanno di quegli anni trascorsi dal Poeta nel palazzo dei Cavalieri di S. Stefano, vien fatto di pensare che anche lì egli passasse solitario, in quel suo selvatico raccoglimento, vagheggiando, da autodidatta, un suo ideale di cultura altamente umana, che appassionatamente perseguiva co' suoi studi personali. Pure, rileggendo quella sua lettera del 1856, messa in luce dall'amico che egli voleva con essa dissuadere dall'entrare nella Scuola Normale, non può dubitarsi che, quale che fosse il giudizio del Carducci, in effetto quei professori lo facessero pensare, offrendogli un pascolo spirituale, che il giovane poeta ruminava poi a suo modo. « Se tu vieni qua, — egli scriveva all'amico, — dalla parte dell'insegnamento avrai, 1° un professore ciarlone, che ti stancherà a forza di citazioni e di date, quando fa bene, quando cioè copia da tutti i libri che può aver per le mani, senza mentovar mai nessuno: del resto ti dirà con aria cattedratica quelle cosette che sanno anche i bambini della seconda, senza un' ombra mai di critica, senza un bagliore di ragionamento; cose fritte e rifritte da tutti gli accademici, da tutti gli scrittori di rettorica, da tutti gli arcadi di tutti i tempi: e così correranno i tuoi tre anni di letteratura latina, sulla quale perderai molti giorni senza imparare altro che date ». Dunque, fatta la debita tara in questo ritratto dalle tinte poeticamente esagerate, che ci metteva la scontentezza del giovane portato naturalmente a cercar altro, e meglio, rimane che questo professore di letteratura latina alternava alle lezioni rettoriche certe lezioni erudite, in cui il Carducci sospettava bensì che non fossero debitamente citate tutte le fonti, ma che ad ogni modo portavano in iscuola gran copia di fatti e di dati, che egli, il Carducci, non si lasciava sfuggire. — « Per la letteratura greca avrai due uomini che il greco lo sanno; sentirai che dissertazioni calorose, infiammate, vulcaniche sulla funzione degli aoristi; sentirai declamata con l'enfasi epica la genealogia dei verbi, come se fosse la genealogia degli Eacidi; ma della filosofia di codesta divina letteratura greca, de' bei tempi di Atene, delle cause che ispirarono coteste opere divine, del metodo e del sistema di cotesta poesia, del confronto

(1) CHIARINI, *Memorie della vita di G. Carducci, raccolte da un amico*, Firenze, Barbèra, 1903, pp. 44.

con la latina e con l'italiana, nulla, nulla, nulla: chè coteste menti son nate per declinare verbi, non per sentire e far sentire il bello, non per pensare: guai, guai nella scuola normale a chi pensa! ». Tolto anche qui il colore, resta che alla Scuola Normale — o meglio, tra la Scuola e la Facoltà — il Carducci aveva due maestri di greco, che il greco lo sapevano: e non è poco; e s'attenevano a quello stesso solido indirizzo grammaticale e strettamente filologico, che il Carducci stesso, cogli anni, doveva riconoscere il più opportuno all' insegnamento di filologia; la quale non potrà esser base a quella filosofia, che il Carducci desiderava, se prima non è appunto se stessa, pura filologia. Egli forse, tornando dalle lezioni alla sua stanza, passava dagli aoristi de' suoi maestri alle *Lezioni di mitologia e di storia* pubblicate l'anno innanzi da G. B. Niccolini (1); o ad alcun altro degli scritti di filologia *filosofica*, che da un pezzo veniva stampando e ristampando il fiero e solitario professore di Firenze, che tanta affinità morale aveva con lo studente di Pisa; e che era storico e filologo, ma anche poeta, e filosofo; e, vivaddio, faceva pensare! Pensare, s'intende, come non poteva piacere al direttore, — che, si ricordi, era un ecclesiastico, — della Scuola Normale. L'accenno che segue a un innominato professore di filosofia, ci attesta appunto chi fosse allora il maestro e l'autore del giovane Carducci: « Della filosofia razionale e morale non ti parlo; ti avviso però che della razionale avrai a ripetitore un collegiale, avvezzo a giurare sulle parole del maestro, il quale senza aver mai visto in viso una traduzione dal greco, ti comincerà a dir male delle arti e lettere greche e ti leverà alle stelle i Goti ». Parole che possono riuscire oscure a chi non sapesse che quel collegiale era un rosminiano. È a lui infatti dedicato (2) il sonetto con la coda *A un filosofo* che si legge nei *Juvenilia*, che comincia:

> Se sant'Antonio vi mantenga sano
> E vi rischiari l'antropologia,
> Nè spengan le zanzare il lume a mano
> Che vi die' il Pestalozza in cortesia...

(1) Basta rileggere ne' *Juvenilia* il son. *G. B. Niccolini* (lib. III, 46) e la canzone (IV, 66) *A G. B. N. quando pubblicò il « Mario » : settembre MDCCCLVIII*, per vedere in quale alto concetto il C. tenesse in quegli anni il poeta di Arnaldo e di Giovanni da Procida.

(2) CHRISTIANI, p. 47.

Sicchè il maestro sulla cui parola il collegiale giurava era il rosminiano Alessandro Pestalozza. Ora, bisogna ricordare i giudizi del Niccolini contro il movimento rosminiano (1) e il romanticismo, che tanti punti di contatto ideali ed empirici presentavano agli avversarii dell'uno e dell'altro, come il Niccolini, classicista e sensista. E dal Niccolini appunto bisogna rifarsi per intendere le polemiche antiromantiche del giovane Carducci e de' suoi amici, — come l'avviamento futuro del suo grande spirito.

Infine, la letteratura italiana, la letteratura che il giovane poeta aveva preso ad amare prima di andare a Pisa, di lì era *bandita*. « Già saprai da te come i giovani usciti fin ora dalla scuola normale adulterano laidamente la lingua toscana: imparerai il gergo convenzionale, grammatico, rettorico, filosofico ». E qui, c'è lui: c'è la personalità artistica del Carducci, che reagisce alla scuola: « La lingua, in cui scrissero Dante, Machiavelli, Leopardi, fa paura a questi vili oppressori degli ingegni giovanili: chi studii da vero cotesta lingua, bisogna che studii gli scrittori repubblicani del Trecento, nazionalissimi del cinquecento e pensatori tremendi del secolo nostro; bisogna che studiando cotesta lingua studii la nazione, e imprima, come suggello nell'animo, il carattere italiano puro. E nella scuola normale, guai, guai, tre volte guai a costui! ».

E sta bene: il Chiarini ha ragione: « nello scolare c' era già l'uomo e il poeta ». C'era la sua anima, ossia quello che nè la Scuola Normale, nè alcuna scuola avrebbe potuto dargli. Ma, tutto il Carducci fu soltanto questa nota dominante del suo carattere spirituale? questo italiano puro, in astratto? La sua anima, affine bensì allo spirito ribelle, fieramente classico e italiano del Niccolini, e simpatizzante quindi con questo, aveva pur bisogno di nutrirsi d'una profonda cultura, metodicamente e saldamente formata. E lì nella Scuola, tra quei *pedanti*, in quell' aer da cenobio, pieno di memorie, già sacro a una tradizione di studi, con in casa una biblioteca, arricchitasi nel 1855 della collezione dantesca di Alessandro Torri (2), non era essa naturalmente portata a raccogliersi, e a volgersi

(1) Vedi i *Ricordi della vita e delle opere di G. B. Niccolini* racc. da A. Vannucci, Firenze, Le Monnier 1856, II, 323 e *passim*; e il mio *Rosmini e Gioberti*, Pisa, 1898, pp. 13, 47, 50-2.

(2) Su questa collezione e le carte dantesche e il carteggio annesso del

avidamente al passato grande d'Italia e di Roma e di Grecia con quegli stessi occhi, che i maestri gli armavano degli strumenti della filologia?

Certo, vano sarebbe cercare quel che il Carducci poteva riuscire non passando per la Scuola Normale; ma, più che vano, stolto è affermare che egli sarebbe stato nè più nè meno di quel che fu. Egli non fu fatto dalla Scuola, e altri ne uscirono con lui, che non furono lui; ma se ogni scuola deve fare i conti con l'ingegno e le disposizioni d'ogni scolaro, non è men vero che lo spirito dello scolaro, quali che sieno le sue attitudini, deve pur fare i conti con la sua scuola.

III.

Annessa la Toscana al Regno d'Italia, la Scuola Normale di Pisa era destinata a diventare, da toscana, nazionale, e quindi semenzaio dei professori per tutte le scuole italiane. Si tentò bensì nel 1862 di farne sorgere altre, presso altre università, che servissero ai cresciuti bisogni. E la questione die' luogo in Senato a una memorabile discussione.

Nella tornata del 1° febbraio '62 il ministro De Sanctis presentava alla Camera alta un brevissimo progetto di legge, in cinque articoli, che autorizzava il ministro « ad istituire presso alcune università o istituti universitarii scuole normali per l' insegnamento secondario »; con insegnamenti da affidarsi agli stessi professori degl'istituti superiori, a cui queste scuole sarebbero state annesse, o, in caso di bisogno, a incaricati o straordinarii, tutti con diritto a una indennità non maggiore a quella assegnata ai direttori di gabinetto. In ciascuna Scuola si potevano istituire 10 borse, al più, da conferirsi per concorso, di lire 800 ciascuna. L'ordine degli studi e degli esami doveva esser determinato da un regolamento. Ma a quale concetto dovessero ispirarsi si può rilevare da queste belle parole della Relazione del De Sanctis: « In queste due Facoltà (di filosofia e lettere, e di scienze fisico-matematiche) l'indirizzo dato all'insegnamento non è pratico abbastanza, e se vogliamo forti studi, non possiamo contentarci di sole teorie. Coloro che si dànno a questa

Torri v. la prefazione di A. SALZA alla sua pubblicazione *Dal carteggio di A. Torri, Lettere scelte sugli autografi e postillate*, Pisa, 1897 (estr. dagli *Annali della R. Scuola Normale Superiore*; vol. XII, sez. lett.).

maniera di studi per un nobile bisogno di coltura, e che non ne fanno lo scopo di tutta la vita, possono sentire con profitto lezioni generali, che svegliano la curiosità ed operano come una specie di ginnastica intellettuale. Ben altra è la condizione de' maestri, a cui questi studi sono ultimo fine. Egli è per i giovani aspiranti al magistero che si richiede soprattutto un indirizzo pratico e serio. Ogni professore sente il bisogno di lasciar dietro a sè una scuola che lo continui; con questa istituzione l'ha bella e fatta. Un numeroso uditorio, dove ignoto parli ad ignoti, non può soddisfarlo compiutamente. Ma in mezzo a questi giovani egli può avere comunicazione intellettuale con essi; studiarne le attitudini, formarne la mente ed il cuore, lasciare in loro una parte di sè che sopravviva. Oltrechè io non so quanta serietà ed efficacia esser possa in questi studi, quando sieno scompagnati da pratiche esercitazioni, da letture, da conferenze, da lavori comuni, da tirocinio, da intima comunicazione col professore. Così solo possiamo ottenere profondità e sodezza di dottrine, e quella curiosità scientifica, quello spirito d'iniziativa e d'investigazione, che annunzia il risorgimento intellettuale delle nazioni » (1).

Era per tal modo tracciata da quella mano maestra il programma della vita avvenire della Scuola Normale di Pisa: alla quale il De Sanctis aveva già il pensiero: « La Scuola Normale di Pisa, egli diceva si può con poco ricomporre e migliorare, e già a questo effetto sono stati iniziati i provvedimenti opportuni ».

Venuto il progetto De Sanctis all'ufficio centrale del Senato, vi trovò un relatore, Carlo Matteucci, che conosceva da vicino (2) la Scuola di Pisa, e sapeva quali vantaggi vi si ottenessero dal convitto: onde ne sostenne validamente le ragioni in due successive relazioni del 19 febbraio e del 29 marzo 1862, a cui era annesso un controprogetto. « Nelle condizioni infelici — notava il Matteucci — in cui si trova oggi l' istruzione secondaria in molta parte della Penisola, dopo i tormenti specialmente morali che molte province italiane hanno sofferto per tanti anni,

(1) Vedi gli *Atti* del Senato: Sessione parlamentare del 1861, N. 115.

(2) Nella seconda relaz. del 29 marzo dice di aver « in varie occasioni per ragioni d'ufficio prestata l'opera sua » alla Scuola Normale. Vedi la *Racc. di scritti pol. e sulla P. I.*, di C. MATTEUCCI, Torino, 1863, p. 101. Qui son ristampate tutte le sue relazioni al Senato e alla Camera dei Deputati, che saranno qui appresso citate.

dopo le agitazioni che si sono succedute, non sarebbe facile attirare la gioventù studiosa ad una carriera che, per quanto nobile in sè e d'una suprema utilità per la patria, è tuttavia faticosa, quasi oscura e tenuemente ricompensata. E ostacoli anche più gravi che per lo passato s' oppongono oggi ad indirizzare la gioventù in quella carriera; imperocchè ad essa fanno oggi non lieve concorrenza gl'impieghi amministrativi, la milizia e principalmente i rapidi guadagni che si fanno colle industrie, coi commerci, coi grandi lavori pubblici ». Per attirare nella scuola normale un numero bastante di giovani preparati agli esami rigorosi di ammissione, bisogna offrir loro non solo speciali mezzi d'istruzione, ma anche il sussidio necessario per mantenersi nel tempo del tirocinio *normalistico*, da fissarsi a tre anni, sull'esempio delle scuole di questo genere già esistenti in Francia e in Prussia. Ma se a Berlino il seminario filologico, annesso all'università, è composto di allievi esterni, la Commissione del Senato, dopo speciale discussione, s'era convinta che fosse da preferire il sistema francese, già imitato con frutto a Pisa, del convitto: « Anche in Prussia e nelle altre parti della Germania dove i seminarii non sono a convitto, gli alunni passano la maggior parte del giorno raccolti assieme nelle scuole per gli studii e gli esercizii speciali, e seguono in tutto le norme di un minuto regolamento; sicchè a ragione il celebre filosofo (1) che per tanti anni resse la scuola normale di Parigi e che fu in Francia caldo propugnatore dei sistemi germanici, trovava però che meglio avrebbe fatto la Prussia a stabilire il convitto nel suo seminario filologico e che *la Scuola Normale di Parigi non aveva nulla a invidiare allo straniero* ». Dunque convitto. E scuola e convitto divisi in quattro sezioni da distribuire anche presso istituti universitarii diversi, secondo l' opportunità: 1. belle lettere; 2. storia e filosofia; 3. matematiche; 4. scienze fisiche e naturali.—Se non che questo particolare, per le osservazioni del De Sanctis venne modificato in una seconda redazione del progetto del Senato: fondendo insieme le due prime e le due ultime sezioni, e disponendo che delle due sezioni così costituite ciascuna, dove s'instituisse, dovesse essere completa: ma si stabiliva che con decreti reali, previo il parere del Consiglio superiore, si sarebbe determinato il numero e la sede delle sezioni dello

(1) Victor Cousin.

studio normale. E la spesa presunta si calcolava (in L. 72,000, oltre 50,000 per i locali richiesti alla prima fondazione) per quattro scuole, quante allora avrebbero potuto occorrerne alla preparazione dei professori delle scuole di tutto il regno.

« Il Ministro (De Sanctis) voleva persuadere il Senato, non a respingere assolutamente l'idea d'una scuola normale con convitto, ma a lasciare libertà al Governo di poter stabilire lo studio normale con convitto e senza ». L' Ufficio centrale, cioè il Matteucci, stette saldo invece nel convincimento, « che per le condizioni generali degli studi nella penisola non conveniva fare quest'esperienza e mettere in pericolo il successo di un' istituzione tanto importante, nell'atto stesso del suo nascere fra noi ». E nella seconda relazione tornava a difendere con calore il sistema della scuola di Pisa: e dichiarava di poter affermare che nel lungo periodo, di più di 16 anni, dacchè c'era la Scuola, « non vi fu mai nello stabilimento pisano nessun disordine, nessun atto grave d' insubordinazione ». — « Fra gli alunni esciti » aggiungeva poi con compiacimento, « ve ne sono oggi cinquantacinque che sono collocati nelle università e nei licei delle varie provincie del Regno, e molti fra essi sono non solo valenti insegnanti, ma cultori distinti delle scienze morali, filosofiche e fisiche ». Pure nell' art. 13 una concessione aveva dovuto fare, ammettendo che si creassero per il primo triennio dieci sussidi di L. 800 ciascuno ed altri dieci di 400, da ottenersi con gli stessi esami stabiliti per gli alunni convittori, lasciando facoltà al Ministro « di riunire i giovani che avessero ottenuto questi sussidi in una o al più in due sezioni dello studio normale stabilite presso quell'Università o istituto universitario in cui non si potesse ancora aprire la scuola con convitto » (1). Bensì nella relazione dichiarava: « L'Ufficio centrale ha lungamente esitato ad ammetterlo perchè in qualche modo indebolisce il principio fondamentale da cui siamo partiti. Ma le assicurazioni solenni e ripetute, che il predecessore del ministro attuale della P. I. e l'attuale ministro hanno creduto dover dare all' Ufficio e pubblicamente anche in Senato, che in Napoli vi era impossibilità di trovare subito locali adattati per la scuola normale con convitto o che almeno la possibilità era subordinata ad una grave spesa, hanno fatto sull' a-

(1) Vedi il nuovo progetto negli *Atti* cit. n. 115 *ter*.

nimo nostro una certa impressione. Noi non avremmo mai voluto esporre il Senato all' accusa di aver privata la gioventù studiosa e tanto intelligente di quelle province, a concorrere agli impieghi dell'insegnamento secondario, e fummo perciò condotti a proporvi un modo che solo temporariamente invalida il principio che ci ha guidati nell' istituzione dello Studio normale ».

Molto notevole era l'art, 10 del Progetto che instituiva otto premii « da conferirsi alla fine del triennio agli alunni dello studio normale che risulteranno i più meritevoli in tutti gli esami dell'intero corso. Il premio consisterà in un sussidio annuale di L. 1200, da durare per tre anni e da cessare quando l'alunno abbia ottenuto un collocamento in una delle scuole dello Stato o abbandonato la professione dell'insegnamento. Gli alunni così premiati sono a disposizione del ministro della P. I. che li colloca come assistenti per tutto il tempo che dura il sussidio, presso una cattedra o uno stabilimento universitario ». — « In questa disposizione— diceva il Matteucci nella prima relazione — noi vedemmo il germe di quei liberi seminarii che possiede la Germania nell'alto insegnamento, e che formano poi i veri cultori della scienza, i professori delle grandi università ».

Belle speranze; se non che, mentre si discuteva il secondo progetto del Senato, lo stesso Matteucci era chiamato a succedere (31 marzo 1862) al De Sanctis nel ministero. E il progetto, quale fu approvato nella tornata del 5 aprile era profondamente modificato. Lo stesso Matteucci presentando due giorni appresso alla Camera il nuovo progetto, dopo aver accennato i criterii dell' istituzione, che erano i suoi originari, diceva : « Parve alla saviezza del Senato, sopratutto tenendo conto delle condizioni economiche del paese, di non troppo estenderla, almeno nella sua origine: sicchè nel progetto di legge che vi è presentato, il nuovo studio normale del regno si applica alla scuola normale attualmente esistente in Pisa, che dovrebbe esser riordinata ed ampliata secondo le norme prescritte dalla legge stessa. È però stabilito nella legge che altri studii normali presso altre università, con o senza convitto, potranno essere fondati secondo i bisogni dell' insegnamento secondario, ma che leggi speciali dovranno approvare queste nuove fondazioni. In una parola, il Senato ed il ministro hanno ritenuto che, per fondare solidamente un'istituzione così vitale, per non esigere dallo Stato troppo grandi sacrifizii, per attendere dall'esperienza una guida sicura per l' avvenire,

conveniva edificare sopra quello che esiste, migliorare un' istituzione che, anche tal quale è, produsse già buoni frutti ». E dal 1862 infatti lo Stato attende ancora gli ammaestramenti dell'esperienza della Scuola di Pisa!

La nuova legge riportava l'assegno per questa a L. 41,000, di cui non erano stanziate già nel bilancio se non 12,600. Ma anche questa legge alla Camera arenò. E il Matteucci il 17 agosto 1862 dovette contentarsi di provvedere al bisogno più urgente con un decreto regio. Il disegno di legge, egli diceva nella Relazione al re, « approvato in Senato, fu presentato subito alla Camera dei deputati; ma pur troppo leggi finanziarie e di opere pubbliche, più urgenti e di maggiore importanza, fecero sì che quel disegno non potesse esser discusso nella sessione ultima della Camera. Intanto la scuola normale istituita in Pisa fin dal 1846... mal rispondeva alle presenti condizioni della Penisola.... Lasciando quindi al Parlamento di determinare, se la Scuola Normale di Pisa debba essere ampliata o rimanere qual'è pel numero dei posti gratuiti che vi sono stabiliti dalla legge che la fondava; lasciando al Parlamento, di deliberare se altre scuole e sopra principii diversi da quelli che reggono l'istituto pisano, debbano essere create presso altre Università del regno, il sottoscritto si studiò frattanto d'introdurre nel regolamento di quello istituto alcune riforme che sono nelle sue attribuzioni, e che esso si lusinga varranno ad ottenere frutti migliori dall'istituto stesso » (1).

Di quella discussione del 1862 non rimase dunque che il rinnovamento della Scuola Normale di Pisa, e una promessa fatta al paese: che cioè dell'esperienza lo Stato avrebbe tenuto conto per fondare eventualmente altre scuole consimili.

IV.

Vediamo che divenne la scuola di Pisa per effetto del Regolamento Matteucci, andato in vigore al principio dell' anno 1862-63. I posti messi a concorso per quel primo anno furono 25 di convittori gratuiti, 10 di paganti (la retta era ed è di 80 lire mensili per tutto il tempo che sta aperta la scuola), 12 di aggregati

(1) Vedi *Raccolta* cit. pp. 111-2.

con sussidio, — con un bilancio attivo di L. 42,620. Restava poi da determinare ogni anno per decreto ministeriale il numero degli alunni convittori a posto gratuito, e di quelli a pagamento e degli aggregati con sussidii da assegnarsi con norme speciali a quelli che si distinguono maggiormente negli esami della scuola.

La Scuola, diceva il regolamento « ha per oggetto di preparare ed abilitare all'ufficio di Professore e Maestro delle scuole secondarie », secondo il primitivo concetto della scuola, fissato nell'art. 1 del decreto di fondazione (1795) dell' *École Normale* di Parigi : « Il sera établi a Paris une École Normale ou seront « appelés de toutes les parties de la Republique des citoyens déja instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les « professeurs les plus habiles dans tous lès genres, l' art d' en- « seigner ».

La Scuola, divisa nelle due sezioni di Lettere e filosofia (che nell'ordinamento degli studi venivan distinte alla loro volta come due sottosezioni diverse) e Scienze fisiche e matematiche, constava di un corso triennale; al quale venne aggiunto più tardi un anno preparatorio. Sicchè, stabilito che (art. 9) « tutti i posti di alunno alla scuola normale sono dati per concorso », per questo concorso il Regolamento Matteucci richiedeva il certificato degli studi universitari fatti e degli esami superati nelle materie fondamentali del 1° anno di facoltà : cioè Filosofia razionale, Lingua e letteratura italiana, Lingua e letteratura latina, Elementi di lingua greca, per la Sezione di Lettere e filosofia; e per la Sezione di Scienze: Fisica, Chimica, Algebra superiore e Geometria analitica; e una serie di prove orali e scritte; e bisognava aver riportato $^{6}/_{10}$ nelle prime per esser ammesso alle seconde.

Gli esami orali per gli aspiranti alla sezione di Lettere e filosofia, comprendevano : 1° L'interpretazione di un classico latino e di un classico greco; 2° Quesiti di storia della letteratura italiana, latina e greca; 3° Quesiti di Storia e Geografia antica; 4° Quesiti di Logica e Metafisica. Quelli per gli aspiranti alla Sezione scientifica quesiti relativi alle quattro materie suddette, di cui si dovevano essere già superati gli esami universitarii. Le prove orali, insomma, dovevano servire a una cernita dei migliori studenti delle Facoltà. Allo stesso intento seguivano quindi tre prove scritte : componimento latino, componimento italiano; e dissertazione filosofica; ovvero : dissertazione sopra un tema di fisica, dissertazione sopra un tema di

chimica e soluzione di un quesito d'algebra o di geometria analitica. Per tal modo la scuola si assicurava i migliori giovani che aspirassero all'insegnamento.

Il suo governo era affidato a un consiglio direttivo presieduto dal Rettore dell'Università, e costituito da tutti i professori ordinarii delle Facoltà interessate, un Direttore degli studi, scelto tra gli stessi professori, (secondo il Regolamento Matteucci della Facoltà di Lettere, e più tardi anche della Facoltà di Scienze) e di un Provveditore-economo. Consiglio diviso per la parte scolastica in due sezioni, formate dai soli insegnanti delle rispettive sezioni; ossia dai professori delle Facoltà, più un insegnante di lingue straniere e un assistente per la sezione letteraria (1), e un assistente per la Sezione scientifica. I due assistenti che come il direttore avevano alloggio e vitto nella Scuola, dipendevano dal direttore e ne facevano le veci: obbligati « ad assistere alle conferenze e a tutti gli esercizi normalistici propriamente detti, e in generale a coadiuvare gli alunni negli studi » (art. 44).

Al Regolamento della Scuola era unito uno speciale regolamento degli studi e degli esami. Gli studi interni della Scuola eran distinti in quattro specie:

1° assistenza a corsi speciali stabiliti dal Consiglio direttivo, ed esercizi su questi corsi e sugl'insegnamenti universitari;

2° compilazione di dissertazioni sopra temi dati a turno dai diversi insegnanti e sunti delle lezioni, scritti pure a turno dagli alunni;

3° conferenze sopra le dissertazioni a cui prendono parte tutti gli alunni;

4° lezioni date successivamente dai diversi alunni sopra temi stabiliti dal Consiglio direttivo, e dettate ora nell'interno della scuola, ora nel ginnasio e liceo.

Il fine quindi assegnato a tali studi era triplice: rafforzamento della cultura; addestramento nel lavoro scientifico; esercizi didattici: (esercizi — si badi — non teorie!). Al primo scopo si provvedeva dal regolamento del Matteucci ordinando per gli alunni aspiranti all'abilitazione in lettere nel 1° anno « esercizi

(1) Un decreto posteriore portò a due il numero degli assistenti, uno per la classe di Filosofia e l'altro per quello di Filologia; ma il posto dell'assistente di Filosofia fu abolito nel Regolamento del 1877.

orali e scritti » nelle lingue greca, latina e italiana (con un riassunto delle rispettive nozioni grammaticali) e sulla storia e geografia antica; lo studio del francese, dell' inglese e del tedesco. Nel 2° gli stessi esercizi orali e scritti, ma sulle tre letterature, anzi che sulle lingue, « con illustrazioni filologiche sugli autori, che formeranno di giorno in giorno soggetto di studio »; e sulla storia moderna, anzi che sull' antica. S' aggiungevano esercizi di estetica; e, tralasciato il francese, si proseguiva lo studio delle altre due lingue straniere. Nel 3° anno (corrispondente al 4° universitario) gli esercizi sulle letterature continuavano, ma soltanto orali; e se ne richiedevano altresì sulla grammatica comparata; e invece di esercizi scritti, erano ordinate « composizioni italiane e latine, in prosa e in versi, su temi dati, e versioni scritte dall'italiano in greco ». Inoltre, esercizi sulle lingue inglese e tedesca.

A complemento della cultura letteraria, con ardimento degno di nota, il Matteucci poneva un corso scientifico: pel 1° anno, di fisica; pel 2°, di chimica, e pel 3°, di geologia, così per la sottosezione di lettere come per quella di filosofia. E viceversa, voleva per la sezione fisico-matematica, nel 1° anno, corsi di letteratura italiana e di storia e geografia, con relativo esame o di letteratura o di storia. In pratica però questo concetto del Matteucci dovette incontrare non piccole difficoltà, perchè questi corsi più tardi vennero aboliti; e non saprei dire se si sia proprio aspettato il Regolamento successivo (1877) per farne a meno. Certo, il concetto, così in astratto, è tutt'altro che privo di valore, mirando a combattere quel rigido specialismo che gli studi universitari imprimono naturalmente nello spirito dei futuri insegnanti; i quali poi devono pur collaborare in una medesima scuola e dovrebbero avere il modo d'intendersi scambievolmente tra loro. Ma contro questo concetto, in concreto, sta il fatto che questa moltilateralità dell'interesse, per dirla con Herbart, dev'essersi già formata nel liceo; e che trasferirla di lì nell'insegnamento superiore non si può se non contrastando — come notammo a proposito del biennio preparatorio da taluni caldeggiato — quella legittima specificazione della cultura, che negli studi superiori s'indirizza per una determinata carriera scientifica. I giovani normalisti già avviati per gli studi della loro facoltà, dovevano ricalcitrare innanzi a questi corsi (se pur mai vennero fatti), che così violentemente interrompevano le loro ordinarie occupazioni intellettuali.

Così, non v' ha dubbio che fosse eccessiva la parte asse-

gnata negli studi normalistici dei futuri insegnanti di lettere agli esercizii grammaticali, linguistici e letterarii, se pure, com'è probabile, non intervenne il senno di insegnanti, come per sua gran fortuna la Scuola ne aveva, quali il D' Ancona, il Piccolomini, il Comparetti, a trasformare parte di quegli esercizi, in vere e proprie ricerche scientifiche. Certo, di composizioni in versi se ne dovettero fare assai poche; e forse soltanto in latino, per opera di quel buon letterato d'antica stampa di Michele Ferrucci (1). Il Matteucci, uomo colto e valente, ma di cultura, anche lui, vecchio stile, riduceva, in fondo, a quelle composizioni e alle illustrazioni filologiche degli autori il sussidio, che la Scuola Normale doveva dare alla preparazione scientifica degl' insegnanti. Ma certamente quelle composizioni dovettero spontaneamente diventare, da tentativi d'arte, tentativi di critica e di scienza, e quella filologia farsi da scartabellamento di vocabolarii, quale forse il Matteucci la voleva, storia e analisi di testi.

Al fine della preparazione didattica, come nell'ordinamento antico, si consacrava buona parte degli studi normalistici dell'ultimo anno: onde agli alunni di lettere si prescriveva: « Illustrazioni magistrali di autori classici italiani, latini e greci, scelti fra quelli che sono studiati ne' licei e ne' ginnasi; saggi di lezioni sopra temi compresi nei programmi di rettorica e letteratura de' ginnasi e de' licei; e saggi di lezioni di storia e geografia moderna sopra temi compresi nei programmi de' licei per gli aspiranti all'abilitazione in storia e geografia ».

Gli alunni di lettere non avevano comuni con quelli di filosofia se non gli esercizi sull'estetica, sulla lingua e letteratura greca e sulla storia e geografia antica, oltre i corsi di lingue straniere e di scienze. Troppo poco, di certo, se si consideri che quell'estetica non è presumibile che avesse niente di filosofico. Di pedagogia non si parla affatto, nè per i letterati, nè per i filosofi. I quali agli esercizi comuni con gli alunni di lettere, aggiungevano altri esercizi di archeologia, di lingue e letterature comparate, e poi di filosofia teoretica, di morale e di storia della filosofia. Nell'ultimo anno dovevano fare dissertazioni scritte ed esercizi orali sulla filosofia e sulla filosofia della storia; e poi saggi di lezioni su temi tolti dai programmi liceali.

Tutte le materie dei corsi, ad eccezione dei corsi scienti-

(1) Sul quale vedi le argute memorie del normalista F. ROMANI, *I miei ricordi di Pisa,* nella *Lettura* del febbraio 1908.

fici, erano anche materie di esami interni della scuola, scritti e orali. Ma non era richiesta per l' abilitazione una speciale dissertazione scientifica preparata dal candidato sopra un tema scelto da lui stesso. L' esame di abilitazione per le lettere comprendeva: « Tre lavori scritti nelle tre lingue italiana, latina e greca. — Illustrazioni magistrali di autori ecc.— Lezione pubblica sopra un tema scelto nei programmi » delle scuole secondarie ». Così quello per la filosofia: « Tre lavori scritti sulla filosofia teoretica o sulla filosofia morale, sulla storia della filosofia e sulla filosofia della storia; — Interrogazioni sui quesiti trattati in queste dissertazioni;— Lezione in pubblico sopra un tema compreso nei programmi dei licei ».

Ordinamento analogo aveva la sezione scientifica, allora limitata, come s'è visto, alle scienze fisiche e matematiche. Prevalenti sempre i fini di cultura e di pratica didattica. E quelli proseguiti con l'aiuto prestato agli studi stessi di facoltà, con esercizi sulle materie fondamentali (algebra superiore, analisi e geometria superiore; pratica di gabinetto e laboratorio per la fisica e per la chimica). S'aggiunga sempre lo studio delle lingue straniere.

Gli esami, ordinati dal Regolamento degli studi, non erano soltanto quelli normalistici; ma anche quelli rispettivamente consigliati dalle Facoltà per ogni anno del corso universitario. E il Regolamento disponeva che fossero rimandati dalla scuola gli alunni che non avessero superato tutti gli esami prescritti per la fine d'ogni anno.

Per quanti difetti potessero tuttavia rimanere nell' ordinamento degli studi, si consideri adunque che la Normale alla primitiva scelta dei suoi alunni ne faceva seguire ogni anno una nuova, in modo da portare alla prova del fuoco degli esami finali i giovani più studiosi dell'università. E gli stessi difetti del regolamento venivano via via corretti, strada facendo. Alla direzione della scuola era preposto dal 1862 al '64 Pasquale Villari, a cui successe nel '65 l'insigne matematico Salvatore Betti. La biblioteca della scuola accoglieva ogni anno le più eccellenti pubblicazioni filologiche, storiche, filosofiche e matematiche, sussidiata dalla Provincia e dal Municipio di Pisa, che dal '62 al '70 le fornirono 14,000 lire di libri. Ma grande incremento alla biblioteca doveva venire dopo il 1870 dalla fondazione degli *Annali* della scuola; che diede modo, mediante i cambii, di raccogliere gran numero delle pubblicazioni periodiche delle accademie italiane e straniere, che ogni studioso sa quale vantaggio offrano a chi le abbia a portata di mano.

IV.

Come sorsero gli *Annali?* Bisogna rileggere quello che ne dice il Betti nelle *Notizie storiche sulla R. Scuola Normale Superiore di Pisa* (dalle quali ho attinto la maggior parte dei ragguagli sul passato della scuola), premesse al primo volume di essi, uscito in luce nel 1871. Nell'anno 1868-69 il Comparetti e il D'Ancona « destinavano ed offerivano alla Direzione della scuola un premio l'uno di L. 500, l'altro di L. 100, da assegnarsi al lavoro più notevole in Filologia, Storia e Filosofia.... Questo concorso è stato nuovamente pubblicato per il corrente anno, con un premio di L. 300 (prof. Comparetti) ed uno di L. 200 (prof. D'Ancona) ». I lavori che questi maestri incoraggiavano, ognuno intende di che genere fossero: dovevano essere indagini volte ad accertare con fatiche coscienziose fatti indiscutibili, a fornire, come allora cominciava a dirsi, risultati positivi: senza chiacchiere, e magari senza discussioni astratte, senza teorie, che possono dar prova d'ingegno, ma lasciare intanto il tempo che trovano. E ciò vuol dire che a questo fine essi volevano già indirizzati gli studi normalistici; e gli esercizi scritti, richiesti dal regolamento, dovevano già esser diventati veri e proprii lavori di ricerca storica. Ma c'è altro. Il Consiglio Direttivo dovette fin dal primo anno dell' applicazione del Regolamento Matteucci interpetrare le prescrizioni concernenti l'esame di abilitazione nel senso che uno dei tre lavori scritti dovesse constare d'una dissertazione scientifica. Infatti il Betti nel '71 dice: « Fra le particolari innovazioni che il Regolamento Matteucci introduceva sui vecchi regolamenti, è da annoverare... lo avere raccomandato il Diploma di abilitazione alla solida prova di una tesi finale, che attestasse del reale profitto di ciascuno alunno ». E ci dà anche l'elenco delle tesi che erano state dal '62 al '69 presentate per l'esame di abilitazione dai 39 normalisti, che avevano compiuti gli studi. Così nel '63 il compianto Giussani s'era abilitato con un lavoro *Sopra l' Edipo a Colono di Sofocle*, e l' Invernizzi scrivendo *Sulle guerre di religione e sulla controversia tra Lutero e il Papa* una tesi che gli valse il diploma all'insegnamento di filosofia. Tra quelle prime tesi v'ha scritti, che furono messi a stampa, e son noti a tutti gli studiosi: come quello di Francesco Lanzani sulla *Monarchia di Dante*; di N. Caix sull'*Origine della lingua italiana*, di Vincenzo De Amicis sulla *Imitazione classica nelle commedie*

italiane del XVI secolo, di Ercole Bottari sul *Cortegiano*, del Rajna sull'*Origine e diffusione in Italia dei poemi cavallereschi*. Delle tesi di filosofia parecchie del pari meritarono di esser pubblicate; ma di quelle prodotte in quegli anni innanzi al '69 sola una ha vinto l'oblio; cioè quella del Barzellotti, *Delle dottrine filosofiche di Cicerone*. Anche stampata fu quella del Panzacchi *Sullo spirito critico di Galileo*. Galileo era soggetto preferito di tesi filosofiche a Pisa, per effetto del centenario del 1865. Il Villari allora diè in luce uno scritto *Galileo e Bacone*, poi più volte ristampato. E oltre il Panzacchi, che se ne occupò nello stesso anno 1865, Ivo Ciavarini nel '67 presentava una tesi di abilitazione sulle *Dottrine di Galileo*; e il De Dominicis, due anni più tardi, un lavoro *Galileo e Kant*, che la commissione esaminatrice giudicò meritevole di stampa. Altri lavori notabilissimi uscivano intanto dalla sezione delle scienze fisico-matematiche: dei quali basterà ricordare quelli di D. Pantanelli, *Risoluzione della equazione generale del 5° grado*, di G. Bertini, *Sui poliedri euleriani*, di L. Pinto, *Trasformazione delle funzioni ellittiche*, di Ulisse Dini, *Teoria delle superficie applicabili*: lavoro, quest' ultimo, molto importante, presentato dal Bertrand all' Accademia francese.

Veduti i frutti che dagli studi normalistici si venivano pertanto ottenendo, fin dal 1867 la Direzione della Scuola fu indotta a chiedere al Ministero la facoltà e i mezzi necessari a pubblicare quelle tesi, che le Commissioni giudicassero degne di stampa. E da quell'anno, poichè la domanda fu accolta, si cominciarono a radunare i materiali per gli *Annali della R. Scuola Normale Superiore di Pisa*, divisi secondo le due sezioni della scuola. Nel 1871 poteva uscire il 1° volume per le scienze fisiche e matematiche: licenziando il quale il Betti scriveva queste commosse parole augurali: « Tutte queste primizie dei frutti della nuova Scuola Normale Superiore di Pisa sono cagione a bene sperare della sua fecondità avvenire, quando la tradizione didattica, con assai lieti auspicii inaugurata, sia divenuta, per opera del tempo e delle pazienti cure, abito tenace per gl'insegnanti, e per gli allievi quasi bandiera da onorare e difendere ».

Nel 1873 usciva poi il 1° volume degli *Annali* per la sezione di lettere e filosofia, con la tesi di Francesco D'Ovidio *Sull'origine dell'unica forma flessionale del nome italiano*, quella già ricordata del De Amicis sulla Commedia del 500, e un lavoro del Sottini.

V.

La Scuola così veniva facendosi da sè, a dispetto anche dei regolamenti, quello che lo stesso spirito che ci viveva dentro la destinava ad essere. La creazione degli *Annali*, che venivano ad essere un monito e una promessa ai nuovi allievi della Scuola, determinava nettamente ed energicamente il nuovo programma dell'istituto; che voleva così affermarsi, quello che spontaneamente era diventato, un seminario scientifico anzi che un seminario pedagogico. I professori eminenti, che la dirigevano, non potevano fin da principio non sentire che sarebbe stato tutto tempo, denaro e fatica sprecati tutta quella congerie di minuti esercizi, a cui il regolamento riduceva l'opera della Scuola, poichè nella Scuola convenivano i giovani più valenti usciti dai licei, per i quali tutti questi esercizi erano in gran parte inutili, se non fastidiosi. Addestrarsi sempre più nella pratica del latino e del greco, sì: di questo, più o meno, tutti dovevano sentire il bisogno e il vantaggio, e a ciò bastava l' opera del professore assistente. Ma i professori di facoltà nelle conferenze normalistiche dovevano pur fare qualche altra cosa.

E per le composizioni, se non dovevano essere ancora quegli esercizi rettorici, dei quali gli alunni ne doveano avere già abbastanza, da quanti ne avevano fatti nelle scuole secondarie: se volevano rinnovarsi per la materia, secondo appunto la materia propria degli studi superiori di letteratura italiana, che altro potevan diventare se non esercizi d' indagine critica indirizzata alla storia letteraria? Altri più tardi protestò contro l'indirizzo erudito prevalso nell'insegnamento della letteratura nelle università. E non si può negare che in molte nostre università l'erudizione si sia indugiata tanto nel vestibolo dell'opera d'arte, da non penetrare mai, anzi dimenticarsi di dover poi penetrare nel tempio. E contro questa negligenza di *spiriti lenti* è stato opportuno un grido che scuotesse la mente degli studiosi, e additasse il vero fine della ricerca storica. Ma, bisogna badar sempre che la letteratura (che è materia di studio distinta dall'estetica, in quanto filosofia, e però studio dell'eterno) non può trovarsi, se si vuol trovare, fuor della storia. E lì quindi bisogna andare a cercarla con tutti i mezzi, che la storia offre a chi voglia percorrerla, e il cui complesso è appunto l' erudizione — o, come si disse in quegli anni di reazione alla critica vuota

e accademica dei retori, la critica storica. Questa era la materia che gl'insegnamenti letterarii trattavano nell'università; e questa per conseguenza era pur la materia che naturalmente s'offriva per i temi delle esercitazioni scritte, che i professori di facoltà potevano ragionevolmente assegnare ai normalisti.

Egualmente, il metodo storico s'imponeva per gli esercizi scritti e le dissertazioni degli alunni di filosofia, poichè le menti dei giovani appena iniziati a questi studi non potevano esser capaci di soluzioni originali di problemi, i quali hanno una lunghissima storia, la cui conoscenza è condizione imprescindibile di ogni eventuale originalità. E la storia quindi, lo studio dei classici della filosofia, doveva fornire gli argomenti a questi primi lavori, se questi avevano da esercitare con sincerità e con profitto le attitudini speculative degli alunni.

In generale, se i lavori non dovevano limitarsi a una ripetizione della materia esposta nel corso dell'insegnante, nè ridursi a un vano e pericoloso sproloquio conforme al grado di capacità già raggiunto dagli alunni; ma essere un eccitamento a nuovi studi e a vita proficua, anzi a vita reale, che è sempre progresso, del loro spirito, bisognava che si trasformassero appunto in ricerche originali di qualche cosa di nuovo, ancorchè piccolo.

Preparazione all'ufficio didattico con prove di lezione, sì: ma con qual sapere si fa la lezione? Con quello stesso che si porta dal liceo? Allora si potrebbe abilitare all'insegnamento prima di entrare nell'università! Per insegnare bisogna possedere bene quel che s'ha da insegnare: bene in qualità, non in quantità. Avere idee ben chiare, criticamente vagliate, atte a giustificarsi, dell'argomento della lezione. E come queste idee s'acquistino il professore universitario l'insegna col suo metodo critico, che muove dalla cognizione della bibliografia completa su ciascuna questione, e procede all'esame dei testi, alla discussione della letteratura a cui essi han dato luogo, fino alla formazione di un'opinione propria, che paia la più accettabile allo stato attuale delle questioni, come si dice. Anche le prove didattiche, quindi, suppongono e richiedono una vera e propria trattazione scientifica del soggetto: la quale non può spaziare per tutta l'estensione d'una materia d'insegnamento secondario: ma dev'essere speciale sempre e ben circoscritta, come saggio dell'opera, che l'insegnante futuro dovrà proseguire da sè, giorno per giorno, durante tutta la vita.

Per un verso e per l'altro la Scuola Normale si veniva tras-

formando, adunque, in un seminario scientifico; e gli *Annali* venivano a rappresentare fedelmente la vita spirituale che ferveva in essa. Quale fervore e che specie di studi fosse allora nella Scuola Normale si può scorgere da quel che diceva il D'Ancona il 10 gennaio del '77 commemorando ai normalisti un loro compagno, da meno di un anno uscito dalla scuola, e già morto: Enrico Frizzi: « In lui vivace ingegno, congiunto a maturità d'intelletto, a pazienza nelle ricerche, a desiderio insaziabile di sapere. Voi tutti ricordate i buoni frutti che del suo studio ei ci diede negli esercizi scolastici: gli esperimenti di lezioni, nei quali si mostrò franco, ordinato, preciso; i lavori letti nelle nostre conferenze, in che diede a divedere acutezza di mente e pratica del buon metodo critico. Nelle vacanze, anzi che riposarsi, correva a lavorare nelle biblioteche di Firenze, si faceva esperto nel leggere i manoscritti, andava in traccia di argomenti non ben trattati od ignoti, tesoreggiava notizie non divulgate, e ne faceva argomento ai futuri esercizi di questa nostra scuola. Sapeva che il campo della storia letteraria è quasi tutto da ricercare e coltivare di nuovo, e si veniva provando a quei lavori eruditi, pei quali era nato. Rammenterete quel ch'ei ci lesse dell'invido coetaneo di Dante, Cecco d'Ascoli, del quale studiò su nuovi documenti la vita e gli scritti; e poi di Matteo Palmieri, imitatore di Dante, del quale cercò sui manoscritti, fra loro comparandoli e traendone fuori la corretta lezione, il poema della *Città di vita*, dandocene compiuta notizia. Più tardi, attratto dal desiderio di più a fondo studiare quel secolo di cui tanto si parla, e così poco ancora si sa, il secolo decimoquinto, si pose con ardore a cercare ciò ch' esso fu nella politica, nella letteratura, nelle ricerche erudite; e, prendendo avviamento al lavoro da una monografia su Vespasiano da Bisticci... mosse con piede sicuro a conoscere e far conoscere altrui la storia civile e letteraria di quel periodo, che potrebbe dirsi degli albori del Rinascimento. Questa fu la sua Tesi di abilitazione per la Scuola Normale Superiore: incompiuta per certi rispetti, com'è naturale, ma per certi altri, ricca di fatti non noti o mal giudicati, di considerazioni importanti, di risultati degni d'osservazione.... Conserverò con amorosa cura le sue lettere, nelle quali ogni parola è fedel ritratto dell' indole sua, così ingenua ed amorevole; e quelle copie di antiche Rime inedite. tratte dai codici fiorentini, dove fin la nitidezza del carattere e la cura d'ogni minuzia nei raffronti, mi ricordano la sua esattezza e diligenza singolarissime. E a voi, o giovani, che

state per compiere, o soltanto cominciate questo difficile arringo, io avrei voluto porgere a esempio nella vita e nelle opere il Frizzi... » (1).—Di un altro giovane, buono e valente, Tommaso Giorgi, morto anche lui nel primo anno della carriera d'insegnante, lo stesso D'Ancona un anno prima ricordava in iscuola: « Voi tutti siete testimoni dei progressi che fece: dell'accrescimento diuturno, graduato, sicuro di cognizioni: voi tutti ricordate quale unanime approvazione uscisse spontanea dalle vostre labbra, quando l'anno scorso lesse nella scuola di magistero uno scritto, ove in bel modo accoppiavansi insieme indole scientifica ed artistico garbo; e quella lode era giustamente dovuta a chi essendo fra i primi, non che sollevare contro di sè l'invidia, temperava con la modestia ogni vanto che dirittamente gli competesse » (2).

Quali insegnanti intanto la scuola venisse formando bastano ad attestarlo i nomi dei normalisti, che già s'è avuta occasione di citare; ai quali altri non meno insigni degli stessi anni se ne possono aggiungere; come per le lettere: Felice Bernabei, Augusto Romizi, Astorre Pellegrini, Ermanno Ciampolini, Giuseppe Ferraro, Italo Pizzi, Girolamo Vitelli, Vincenzo D'Addozio, Giuseppe Martinozzi, Amedeo Crivellucci, Giovanni Monticolo, Pietro Cavazza, Giovanni Decia, Sigismondo Friedman, Giovanni Setti; e per le scienze: Giulio Ascoli, Ernesto Padova, Ferdinando Aschieri, Cesare Arzelà, Francesco D'Arcais, Paolo Paci, Dino Padelletti, Antonio Roiti, Luigi Donati, Alberto Tonelli, Salvatore Pincherle, Guelfo Cavanna, Adolfo Venturi, Luigi Bianchi; per scegliere solo i nomi che sono più largamente noti (3). Uomini non tutti, certo, di eguale statura: ma tutti tra i più benemeriti non solo della scienza italiana, ma del pubblico insegnamento. Chè se la fama di un Girolamo Vitelli vola più alto come del maggiore ellenista italiano, sanno i suoi scolari, e sono forse centinaia, e sanno i suoi colleghi, ch'egli è pure il più coscienzioso ed efficace dei maestri; di quelli, la cui parola accompagna per tutta la vita, la cui immagine paterna assiste sempre amorevole e confortatrice a chi ne segua l'esempio nella scuola, nella vita e nella scienza

(1) A. D'ANCONA, *Ricordi ed affetti*, Milano, Treves, 1901, pp. 164-67.

(2) È a stampa un completo *Elenco degli alunni esciti dalla R. Scuola Normale Superiore di Pisa fino all'anno 1896* (Pisa, Nistri, 1896).

(3) *Op. cit.*, p. 158.

con pari scrupolosa coscienza e sicura onestà. E dei molti altri men noti, alcuni dei quali sarebbe ai più fin vano citare, chi attesterà i servigi resi alla scuola?

Non mi fu maestro Pietro Tosi, uno di questi non men benemeriti normalisti, che consacrarono la loro vita alla scuola, e non salirono in fama nel mondo letterario e scientifico: ma molti e molti giovani d'Italia ebbero il beneficio del suo senno e del suo cuore di educatore nel Collegio Cicognini di Prato e in quel liceo, ai quali egli fu preposto buon numero d'anni, finchè la cecità non l'ebbe costretto a ritirarsi. Egli era della valorosa schiera dei normalisti abilitati nel 1874. E quando venne nel 1895 a Pisa a tentare con un'operazione di raccendere quel fioco lume, che solo gli restava e minacciava già di spegnersi affatto, egli già innanzi negli anni, trovò vecchi gli antichi maestri, e alla Normale un'altra generazione. Pure nel buio di quella sua stanzuccia, all'ospedale, gli antichi maestri s'alternavano con i giovani confratelli, a tenergli compagnia. Il D'Ancona ci parlò di lui, e de' suoi meriti, e ci confortò ad andare, come a persona della nostra famiglia. E noi sentimmo poi il bisogno di tornare all' ospedale ogni giorno; poichè il Tosi ci parlava dei nostri maestri e della Scuola d'una volta, e a noi ci pareva di riandare vecchie memorie domestiche. E ci parlava poi del Cicognini e de' giovani lontani; e col Puccianti, che veniva anche lui a trovarlo, discorreva con tanto amore e con tanta fede degli scolari di Prato, e delle sue idealità e delle sue speranze di educatore, che a noi pareva di vederci innanzi, negli anni avvenire, la nostra scuola, che ci attendeva: la promessa e la meta della nostra vita. La fede dell'educatore provetto, che stoicamente soffriva i suoi presenti dolori col pensiero alla sua scuola, si comunicava alle anime nostre, e ci giovava certo assai più di parecchie lezioni di metodo.

Ma mio maestro fu, nè qui posso tralasciarne il nome, un normalista del '71, Gaetano Rota Rossi, un altro dei molti, che soltanto gli scolari conobbero: insegnante non pur di rara dottrina, ma di appassionato amore alla scuola, per la quale visse tutta la sua vita di studio e di lavoro, immaturamente troncata. Molti ricorderanno quanto gli devono del buon avviamento della propria cultura: io devo anche ricordare che egli mi parlò per primo della Scuola Normale, e m'indusse a cercare in essa, quello che a me bisognava, e che infatti credo avervi trovato. Buon maestro, a cui la metodologia del pedagogismo non aveva nulla da insegnare; e al quale spesso ritorna ad ispirarsi il mio memore pen-

siero, studiando a mio modo questa pedagogia della scuola media.

V.

La Scuola Normale adunque mostrava coi fatti che l'avviamento, che naturalmente essa aveva preso, era il migliore; e solo potevasi desiderare che il regolamento, seguendo questo svolgimento spontaneo della istituzione, fosse modificato secondo le esigenze che la vita stessa della Scuola aveva messe alla luce. Il Regolamento 23 giugno 1877, del Coppino, diede infatti al Direttore e ai professori della Scuola la libertà di movimento di cui essi sentivano il bisogno, abolendo il minuto e antiquato regolamento degli studi del Matteucci, e consacrando legalmente le conquiste, che l'esperienza didattica aveva fatte rispetto al miglior modo di ottenere lo scopo che il nuovo Regolamento confermava alla Scuola (art. 1): « preparare ed abilitare all' insegnamento nelle scuole secondarie e normali ».

Fu definitivamente fissato a quattro il numero degli anni costituenti il corso della scuola: due di studi preparatori, due di studi normalistici. La sezione di lettere e filosofia fu suddivisa nettamente in tre sottosezioni: filologica, storica e filosofica; e in quattro quella di scienze: matematica, fisica, chimica e di scienze naturali (l'ultima fu un'aggiunta *ex novo* al quadro precedente della Normale). L'art. 9 stabiliva: « la divisione degli alunni di ciascuna sezione fra le varie sue sottosezioni viene fatta soltanto per quelli degli anni normalistici ». Così, nei primi due anni tutti gli studi venivano ad essere comuni, e i corsi filosofici assegnati quindi anche ai futuri normalisti di lettere e di storia: e per quelli di filosofia, ai corsi soverchiamente numerosi di materie filosofiche, ordinati dal Matteucci, venivano sostituiti i corsi filologici e storici, necessari a rafforzare quella cultura strumentale a loro occorrente per attendere proficuamente allo studio storico della filosofia: l'unico, come s'è visto, adatto a' novizii; l'unico (checchè ne vadano dicendo ora i filosofanti indisciplinati, facili poi sempre a fraintendere il vero significato dei problemi filosofici non nati ieri, e da loro trattati col rozzo metodo di pensare proprio di scienze inferiori al punto di vista filosofico) l'unico, dico, che possa valere d'introduzione alla ricerca filosofica originale.

Per gli alunni della sezione scientifica si divideva bensì

anche il corso preparatorio tra corsi di scienze naturali e corsi di scienze fisico-matematiche. Un alunno fu stabilito che non si potesse iscrivere a due sottosezioni del corso normalistico se non in via eccezionale, dopo speciale parere del Consiglio direttivo. Il criterio, infatti, della divisione tra studi preparatori e normalistici era quello insufficientemente applicato già nei precedenti regolamenti: che l'ultimo periodo degli studi normali dovesse direttamente indirizzarsi alla preparazione dell'insegnante per la speciale materia, in cui egli voleva abilitarsi. Quindi la necessità di distinguere gli studi, e specificarli.

Ma in che modo si doveva fare questa preparazione? E in che modo, prima di tutto, avviare nel primo biennio agli studi necessari a siffatta preparazione? È evidente che la natura del corso preparatorio doveva esser determinato dalla natura del corso normalistico, in cui la scuola veniva ad assolvere il proprio ufficio. E viceversa, può intendersi il criterio a cui si voleva informato il corso normalistico, guardando come venivano ordinati gli studi del rispettivo corso preparatorio. Orbene, in questa parte il Regolamento del '77 è molto laconico e molto eloquente: « Art. 10: Negli anni degli studi preparatori i giovani seguono i corsi del primo e secondo anno delle facoltà rispettive nell'ordine che per l'anno corrispondente viene indicato dalla facoltà relativa; fanno nell'interno della scuola conferenze e lavori sotto la direzione dei professori interni e degli alunni dell'ultimo anno normalistico, ed attendono ad insegnamenti speciali e allo studio delle lingue straniere ». Gli esercizi e le composizioni sono spariti: e salvo gl' insegnamenti speciali sussidiari e lo studio delle lingue straniere, che deve servire a dare in mano ai giovani più potenti strumenti di lavoro, onde possano accrescere la loro cultura e muoversi più liberamente nel dominio dell'indagine scientifica, il tutto ora si riduce a *conferenze e lavori*. Quali conferenze? Che specie di lavori? I professori volevano che il regolamento lasciasse loro il diritto d' organizzare nel modo che essi ritenessero più opportuno, questi studi del primo biennio: cioè essi volevano poterli far consistere, consenziente esplicitamente il Regolamento, in quello che essi già venivano facendo consistere: i lavori, in ricerche e saggi originali di critica; le conferenze, nella discussione di questi lavori. Infatti l' art. 11 richiedeva poi per l' esame finale della scuola, per l' abilitazione, « *una dissertazione sopra un soggetto scelto dallo studente* ed una lezione fatta alla presenza della Commissione esaminatrice », disponendo che la Commissione avesse « facoltà d' interrogare il

giovane sulla dissertazione ». Questa dissertazione doveva essere la prova del profitto fatto massimamente nel primo biennio della Normale; come la lezione di quello fatto nel secondo: pel quale il nuovo Regolamento estendeva alla Scuola Normale le norme del comune regolamento delle scuole di magistero, nella parte in cui si potessero accordare con le norme speciali della Scuola. Ma gli alunni di questo 2° biennio, oltre a seguire i corsi didattici, prescritti dal regolamento delle scuole di magistero, era detto anche che dovevano *assistere* i compagni degli anni preparatori « nelle loro conferenze e nei loro lavori », e magari impartire ad essi « lezioni speciali da stabilirsi d'accordo col Direttore della scuola, il quale sentirà, per questo, i Consigli direttivi speciali di sezione ». Disposizione, la quale, anch' essa, veniva a definire per regolamento la consuetudine, che doveva già essersi formata, dell'attiva collaborazione dei normalisti, nei lavori a cui essi eran soliti attendere; e dell' aiuto quindi prestato da' più provetti a' novellini.

L'ordinamento del 2° biennio, costretto naturalmente a uniformarsi a quello delle scuole di magistero, allora da un anno instituite a canto a tutte le facoltà di filosofia e lettere, continuava bensì, e pareva intensificasse la tradizione degli esercizi didattici, assegnata alla scuola dai precedenti regolamenti. Ma in realtà, dopo quel biennio preparatorio, veniva ad essere sempre tutt'altra cosa dall'ordinaria scuola di magistero; e continuava quindi l'avviamento che già la Scuola aveva preso. Le prove di lezioni e le relative conferenze a Pisa presupponevano un serio e profondo studio di preparazione, di cui si doveva già aver acquistato il gusto e l'attitudine coi lavori del primo biennio. Non avevano per base effettiva, come accade in tutte le scuole di magistero, la stessa cultura liceale rinterzata dalla lettura di qualche manuale scolastico. I normalisti di Pisa dovevano prepararsi alle lezioni, da fare innanzi ai loro ordinarii maestri, dopo aver appreso il metodo onde si acquistano le idee chiare e certe intorno a ogni determinato argomento. E questa era un grandissimo vantaggio, per cui gli stessi esercizii didattici diventavano occasione e stimolo nuovo a quegli studi coscienziosi, metodici, profondi, che soli son capaci di dare all'insegnante la coscienza dei bisogni del suo insegnamento, quando ha da essere per davvero proficuo.

Il nuovo regolamento, del resto, manteneva tutte le parti buone del precedente, per ciò che riguarda gli esami di ammissione e le norme adatte ad assicurare alla Normale una eletta

scolaresca (1). Quanto alla parte disciplinare si continuava la tradizione di libertà ragionevole, iniziata con la riforma del '62, quando il relatore del Senato, il Matteucci, osservava: «Gli alunni delle Scuole Normali, sono giovani eletti, che hanno già mostrato di amare lo studio, sostenendo le fatiche richieste per prepararsi ai difficili esami d'ammissione, e che perciò intendono proseguire gli studi con ardore non comune. I regolamenti delle Scuole Normali non esigeranno per conseguenza da quei giovani più di quello che essi stessi spontaneamente sono disposti a fare per la loro istruzione. Essi troveranno nella vita, negli studi, negli esercizi in comune, nel consorzio amichevole con professori di fama universalmente acclamata, quel legame incancellabile di dottrina, quella comunanza di affetti, quell'armonia dei metodi, che devono sostenerli e incoraggiarli nell' esercizio delle loro funzioni... Nè le nostre Scuole Normali sono da confondersi con quei collegi, che hanno esistito o che pur tuttavia esistono, dove gli studenti sono ammessi a vivere con certe discipline rigorose non più confacenti all'educazione dei tempi nostri, e che forse anco per lo passato non hanno mai servito a risvegliare nei giovani, come si richiede nella vera educazione, il sentimento della dignità e della responsabilità dei propri atti » (2).

VI.

Chi è stato infatti alla Scuola Normale ricorda di non aver patite costrizioni in quegli anni, che tornan sempre più lieti nella memoria. Avevamo l' obbligo, certo, di frequentare i nostri corsi universitarii, e di prendere a fin d'anno i relativi esami, senza rimandarne nessuno: e quelli del secondo anno, fra cui era per tutti compreso l'esame di licenza con una dissertazione, che voleva essere un lavoro non inferiore a quello di laurea, eran parecchi: e gravi, tutti insieme. Ma la frequenza dei corsi era rimessa in fatto al nostro buon volere; e ve n' erano che, indisturbati, se ne restavano non di rado in casa quando avrebbero dovuto essere all'università. Fino a un certo segno si lasciava correre, lasciando a ciascuno, anche in ciò, il

(1) Vedi in appendice a questo volume riprodotto un estratto del Regolamento 23 giugno 1877, tuttora vigente.

(2) Cit. anche dal Betti nelle *Notizie* premesse al I volume degli *Annali*, pp. XVI-XVII.

rischio e la responsabilità della propria condotta. Ma in generale noi ci sentivamo attirati all'università, e attendevamo con desiderio le ore delle lezioni. Nè gli esami ci sgomentavano, perchè ai più promettevano premii e conforti alle fatiche dell'anno: e però erano piuttosto attesi con fiducia e con desiderio. Nella Scuola, dove ognuno viveva per suo conto, in una camera sua, servito del necessario, co' suoi libri, si godeva ogni possibile libertà. E si entrava ed usciva, quando pareva; e si studiava e dormiva, quando piaceva. Fisse erano le ore della mensa, che ci raccoglieva tre volte al giorno intorno al vice-direttore, che era pure il nostro professore interno di latino e greco, o al professore interno di matematiche (il taciturno Bianchi, nel cui sguardo intento noi almanaccando leggevamo sempre chi sa quali nuovi progressi d'analisi accanitamente inseguiti). Fissa era anche l'ora della rientrata, la sera, alle 21, salvo le domeniche e ogni altro giorno specialmente concesso, in cui ci si permetteva di tornare dopo la fine del teatro.

Quando ci venni io, nel novembre del 1893, per le abitudini, che avevo innanzi contratte, di libertà mi parve d'averne anche più del bisogno. Vi giunsi dal fondo d'una lontana provincia, dopo lungo viaggio di mare e di terra, senza sapere che avrei trovato, senza un'idea della vita che nella scuola m'aspettava, senza conoscer nessuno dei maestri, e solo di nome il D'Ancona e lo Zambaldi. Nè a Pisa avevo amici di sorta. Giacchè gli esami di concorso li avevo fatti presso l'università di Palermo; poi m'avevan chiamato, ed ero andato. Arrivai a Pisa che era notte; e mi rincrebbe di non poter quindi cercare subito la Scuola, per vederne almeno la facciata e la porta. Ma nell'albergo, mentre mi rifocillavo del digiuno del viaggio, non seppi trattenermi dal chiedere a qualcuno se fosse vicina la Scuola Normale Superiore. E la mattina appresso, appena levatomi, corsi. Mi pareva che lì avrei trovato un'altra famiglia; e ne sentivo il bisogno pensando con un certo smarrimento a quella lontana, lasciata laggiù, e non vedendo più da un paio di giorni nessuna faccia conosciuta. E la scuola infatti m'accolse come un vecchio scolare. M'aspettava Giorgio, il portiere che mi condusse dal Rosati, il vice-direttore, del quale portavo ancora addosso la cartolina che mi aveva annunziato l'esito degli esami. Egli mi chiese del viaggio fatto e mi diede con semplici parole il benvenuto. Si riseppe subito il mio arrivo, e molti normalisti si raccolsero nella camera, che era divenuta *dro tempore* mia, e quel giorno non fui più solo. La sera pas-

seggiavo anch'io sul Lung'Arno con varii compagni, e mi pareva d'essere da un pezzo a Pisa.

Il giorno dopo venne il D'Ancona, che da un anno era succeduto al Betti nella direzione della scuola; e mi chiamò a sè, e mi disse buone parole d'incoraggiamento. L'avevo già udito la mattina alla lezione dell'università; e m'era cresciuta la reverenza per lui. Sicchè, quando gli fui dinanzi, mentre parlava quasi non osavo alzare gli occhi. E ogni sua parola, detta con l'accento di franchezza cordiale che il vecchio maestro sapeva, trovava diritta la via del cuore. Non mi ricordo precisamente che mi dicesse: certo uscii dalla Direzione con un vivissimo desiderio di meritarmi l'approvazione, la stima di quel maestro, con una gran fede nella sua opera; e ne scrissi quel giorno stesso, con gratitudine, al mio professore del liceo, che m' aveva indotto a concorrere per la Scuola Normale.

Quanto agli studi, nei primi giorni, naturalmente venivo cercando di pigliar aria. E per verità, dapprima provai un certo sgomento. Uno de' normalisti, vicino a me di stanza, e verso del quale mi sentii presto attratto per l'entusiasmo con cui egli mi parlava de' suoi lavori e per la sicurezza con cui già mostrava di muoversi nelle ricerche scientifiche, destò in me fin dal primo giorno il desiderio di seguir le sue tracce. Di questo debito, che io ho verso Augusto Mancini, com'egli ne avrà uno simile verso altri compagni precedenti, non c' è normalista che possa dirsi esente. Ognuno ha trovato lì qualcuno, che l' ha spronato e gli ha additata una via. Ma quando ero col Mancini, e lo vedevo tra le bozze di stampa dei lavori già compiuti e gli appunti che veniva con grande alacrità raccogliendo e distribuendo sempre metodicamente in varie rubriche, tra il greco di Eusebio che allora studiava e il tedesco delle monografie critiche che veniva compulsando, e che la Scuola Normale aveva acquistate appunto per i suoi lavori, come soleva fare per tutti, io che fino a ieri non avevo scritto altro che i miei componimenti e le mie traduzioni scolastiche, e non avevo mai guardato una pagina di tedesco, e non sapevo nè anche cosa fossero le bozze di stampa, vedevo tra me e il Mancini, che pur mi pareva il segno a cui anch' io avrei dovuto presto avvicinarmi, un abisso. E non ci dividevano se non due anni di studi.

Simile sgomento vidi più tardi in un valentissimo giovane, che prometteva per forza di studi e genialità d' ingegno salire

assai in alto nella filologia classica, e la cui fine pietosa, a Gottinga, mentre perfezionava colà la sua istituzione universitaria, non sarà mai abbastanza compianta da quanti l'amammo e da quanti lo conobbero. Cammillo Vitelli venne alla Scuola Normale nel novembre 1895: già molto innanzi nella conoscenza del greco e del latino, e assai ben preparato in tutte le discipline. Ma non sapeva ancora il tedesco; e però si vedeva lontano lontano da quella filologia, il cui amore pareva portasse nel sangue; e uno dei primi giorni mi manifestava il dubbio che per grandissima parte del suo tempo, negli anni dell'università, egli dovesse rinunziare agli studi che più gli stavano a cuore, poichè aveva intanto da imparare quel benedetto tedesco: e quasi temeva di non poterne venire a capo. Io lo confortai assicurandolo che in capo a pochi mesi egli avrebbe saputo già tanto della lingua da poter cominciare a servirsene a' suoi bisogni; e poi si sarebbe spratichito appunto servendosene. E il povero Cammillo, che aveva una volontà di ferro, dopo pochi mesi era in grado di parlare il tedesco, e correva per Pisa in traccia di tedeschi per esercitarsi. E s'era già avviato velocemente per i suoi studi, nei quali i pochi anni che visse gli bastarono a produrre frutti notevolissimi.

Così anch'io a poco a poco nell'aria tiepida della Normale venni prendendo animo. Cominciai anch'io a frugare tutti i giorni nella biblioteca, per portarmi in camera sempre nuovi libri, e riviste, che si divoravano. Cominciai anch'io a leggiucchiare il tedesco; e intanto a raccogliermi intorno a qualche lavoro speciale: fin da' primi mesi del primo anno. Il D'Ancona e il Crivellucci portarono un giorno in iscuola un elenco di temi, invitando ciascuno a sceglierne uno, e suggerendo quindi la bibliografia da tener presente e la maniera d'iniziare le ricerche. Io presi a soggetto del mio lavoro di letteratura italiana la *Rosmunda* del Rucellai per studiarne le relazioni con la *Sofonisba* del Trissino e con i modelli greci. E per il lavoro di storia mi misi a indagare le *Leggi suntuarie nel Comune di Pisa.* Qualche risultato nuovo parmi di aver ottenuto nell'uno e nell'altro lavoro; ma il vantaggio che ne ricavai fu altro, e assai maggiore, com'è facile intendere. Per parlare della *Rosmunda* dovetti leggere tutte le altre scritture del Rucellai, e molte altre tragedie del cinquecento, e quelle del teatro greco, sia pure nelle traduzioni del Bellotti; e studii critici speciali, e storie letterarie generali: e tutto con quell'at-

tenzione intensa che si pone a ciò, in cui ci si vuol formare una convinzione, per poterne dire qualche cosa noi. Perchè già sentivo dai compagni, e vedevo nelle conferenze della scuola, che i giudizi del D'Ancona eran severi quando non si dava prova d'aver fatto quanto si sarebbe potuto, e non si era saputo mettersi in grado da dire qualche cosa di positivo, di chiaro, di preciso e di nuovo. Si ricordavano bene i suoi rabbuffi, o le sue critiche, condite da barzellette pungenti, di certi lavori pretensiosi e vacui. Si veda un po' quel che ne racconta il Kirner nel suo *Diario* (1), a proposito d'uno scritto da lui presentato al D'Ancona nel primo anno: « Ogni volta — scrive il Kirner — ogni volta che ripenso a quella conferenza, sento più viva l'ammirazione per quell'uomo, che senza scoraggiarmi, aveva demolito il mio lavoro, anzi tutto me stesso... Nè io provai nessun dispetto, anzi da quel momento mi sentii legato a quella persona, che mi aveva aperti gli occhi, dai vincoli della gratitudine. Bisognava ricominciare da capo: i fatti, non le astrazioni e le vuote chiacchiere, dovevano essere d'allora in poi argomento dei miei studi ».

I fatti, è vero: questo sentivamo tutti che il D'Ancona aspettava da noi: questo trovavamo soprattutto ne' suoi libri, che tutti leggevamo appena entrati nella Scuola, se non li avevamo letti prima. E qualcuno poteva avergli veduto certo risolino malizioso sulle labbra, se gli parlava del suo desiderio di darsi alla filosofia o, comunque, del suo interesse per questioni speculative. Egli aveva perduto ogni fede nei sistemi, forse dacchè ne aveva conosciuto, giovanetto, un assai arruffato rappresentante (2); e un giorno mi disse che egli non sapeva concepire altri studi filosofici serii, che quelli di storia della filosofia: che dopo Platone e Aristotele non c'era più nulla da inventare; infatti tutta la storia da allora non aveva fatto altro che ripetere ora l'uno ora l'altro di quei due opposti sistemi, i quali avevan descritto fondo all'universo. Che quindi, poichè questi fatti dei continui rimaneggiamenti del pensiero filosofico c'erano, bisognava bensì occuparsene, ma storicamente, come si fa delle religioni, delle superstizioni, delle leggende popolari, e

(1) *Discorsi e scritti,* già cit., pp. 14-15.

(2) Paolo Morello, che fu suo maestro di filosofia. V. la mia nota in SPAVENTA, *Da Socrate a Hegel,* Bari, Laterza, 1905, p. 299.

così via. Non che egli mostrasse di non avere nessuna fede; anzi tornava non di rado nelle sue considerazioni storiche un motivo religioso manifestamente inconcusso: ma, appunto, non voleva essere altro che una fede, ritenendo il D' Ancona impossibile ogni forma di sistemazione determinata e positiva, fosse pure d'una religione. Si sentiva bene che egli non era uno scettico; ma scettico si dimostrava verso tutte le costruzioni intellettuali degli uomini, e però richiamava ai fatti; e si vedeva che provava un certo rincrescimento se nel secondo biennio, in cui gli studi della Scuola si biforcavano, qualcuno, da cui egli aveva creduto si potesse cavare qualcosa, si sviava dietro alla filosofia. « Un'altra anima perduta »! — disse una volta.

Ma contro questi principii reagiva salutare il buon gusto e l'ingegno dell' uomo: il quale, se per sistema aborriva dal ragionare astratto e dal muoversi tra le idee, e l'opera d'arte, quindi, voleva si cercasse solo come fosse nata e in qual mondo, senza affrontare l'analisi estetica di essa, a cui non basta più la cognizione dei fatti accertabili; se insomma ci predicava sempre che badassimo alla storia, e lasciassimo da parte le discussioni estetiche, non credeva perciò che qualcuno per doti naturali e per speciali attitudini d'ingegno non potesse far bene anche a provarsi nella valutazione diretta dell'arte: ed era pronto a riconoscere ed apprezzare i buoni saggi di critica, che qualche rara volta venivan letti nelle nostre conferenze dai giovani. Ricordo le lodi da lui date a un compagno che gli lesse un suo bel lavoro sul *Pastor fido*, di pura analisi estetica. E ricordo una sua sfuriata confidenziale contro certi articoli, che furon pubblicati sul principio del 1895, contro il metodo storico prevalso da un pezzo nell'insegnamento superiore della letteratura italiana. A un tratto, si fermò e cavandosi il cappello: « Innanzi al De Sanctis,—disse,—io sono il primo a inchinarmi ». E continuò ricordando l'entusiasmo che il gran critico suscitava a Torino nelle sue conferenze dantesche degli anni tra il 1854 e il 57. E conchiuse: « Ma per quella critica ci vuole l' ingegno del De Sanctis ». La verità è che per la stessa critica del De Sanctis occorre la preparazione storica; e lo stesso De Sanctis veniva predicando, com' è noto, quello che inculcava a Pisa il D'Ancona, e che s'è udito p. e. dalla sua bocca nella commemorazione del Frizzi: che, cioè, la nostra storia letteraria fosse tutta da rifare; e a ciò si richiedevano e in parte ancora si richiedono, indagini monografiche, pazienti, minute: occorreva

ed occorre quella filologia, a cui il D' Ancona avviava sapientemente.

Con lo stesso metodo si doveva procedere nei lavori di storia, che si preparavano pel Crivellucci, il quale pubblicava poi i migliori ne' suoi *Studi storici*. E i due insegnamenti si davan la mano. Per ragionare delle leggi suntuarie di Pisa a me toccò non solo di leggere molti libri di storia, ma lavorare alcune ore al giorno per un paio di mesi in Archivio: non solo per cercare se vi fossero altri provvedimenti in proposito, oltre quelli già messi in luce da uno studioso della storia locale, ma anche per rendermi conto dell'importanza di essi rispetto all'economia e alle usanze del tempo.

E mi ricordo d'avere scorsi, oltre i registri dei consigli del comune, tutti quelli dei pubblici notai, per tutto il sec. XV e il cominciare del XV, per indagare attraverso i contratti nuziali le condizioni dell'economia domestica e quella parte dei costumi, che avessero attinenza col mio soggetto. Anche quel lavoro, se meritò qualche lode dal Crivellucci, rimase poi imperfetto; ma anch'esso era servito largamente al suo vero scopo: non solo per le speciali attitudini che potè educare in me alla ricerca attraverso i manoscritti, ma per l'abitudine, che era adatta a creare, alla pazienza di chi indaga, in ogni sorta di studi, verità nuove, e deve perciò lavorare e lavorare, tentando tutte le vie possibili, per trovare, e spesso non trovando nulla, ma ottenendo così di quando in quando il compenso anche delle fatiche infruttuose, nella gioia d'una scoperta; che, per quanto piccola, è una scoperta, ed è una pietruzza necessaria a un edifizio, che può levarsi alto per l'aria, e farsi ammirare.

E questi lavori, a cui ciascuno per suo conto attendeva, venivan maturando ogni giorno in mezzo quasi all' interesse comune nella Scuola. Anche lì dentro, com'era naturale, affinità di anime e di abitudini facevan nascere varii gruppi di più stretta intimità. Ma in ogni gruppo può dirsi che il lavoro di ciascuno fosse il lavoro di tutti; perchè non c'era osservazione nuova, o nuovo dato scoperto, non c'era nuovo libro che si trovasse utile al proprio tema, di cui non si desse comunicazione agli amici, e non si discorresse insieme. Quante difficoltà non si risolvevano così! Quante induzioni non venivano abbandonate o corrette dopo averle discusse insieme! Era una vera, intima, attiva e continua collaborazione, della quale ciascuno aveva la sua parte di fatica e la sua parte di profitto. Talvolta i lavori dei

più giovani, dei più buoni, come ne cápitano non di rado alla Scuola Normale (come quei poveri morti lodati dal D'Ancona), i quali vengon lì a mettersi a fianco dei più provetti con la fiducia di fratelli minori, erano per i più provetti un pensiero assiduo, come di cosa propria. E se ne chiedeva continuamente, e si seguiva il loro svolgersi lento con occhi d'amore e con voti d'augurio. Un solo anno ci divideva dal corso di Fortunato Pintor (non dispiaccia alla schiva modestia dell'amico trovare qui anche il suo nome, che devo a menzionare in onore della nostra *alma mater* comune!); ma era tanta l'ingenua bontà, tanto il candore della sua anima, che al Salza e a me, più che un fratello minore, ci pareva quasi di vedere in lui un figliuolo. E la premura nostra ai progressi de' suoi lavori sul dominio di Pisa nell'isola d'Elba, sul Catone dantesco, sulle liriche di B. Tasso, sul teatro fiorentino del sec. XVI, e su altri argomenti da lui studiati negli anni che fummo insieme, non credo possa esser superata da quella che il padre ha per la buona riuscita dei figli. E devo dirlo per dare un'idea adeguata alla realtà della Scuola Normale. Non che dovessimo spronare al lavoro il nostro più giovane compagno: tutt'altro! Che anzi dal secondo anno in su ci impensierivamo per la sua salute; e tutte le notti, andavamo da lui per persuaderlo a lasciare il tavolino, e mettersi a letto. Ed egli era così tenace alla fatica, che non pareva sentisse mai bisogno di riposo. E rideva con noi degli studenti dell'università, che, rincasando a sera assai tarda e vedendo dalla piazza dei Cavalieri illuminate le nostre finestre, inorridivano di noi, e ci urlavano a squarciagola: « Sgobboni! ». Ma non rise Gioacchino Volpe, quando ci venne anche lui nel 1895, da Sant'Angelo dei Lombardi, ben piantato, tarchiato, con quel suo sorriso a fior di labbra, fermo, che pareva rispecchiare ogni volta un ben determinato pensiero: selvatico, piuttosto, e uso a poche cerimonie. Il quale dopo una e due volte che si sentì disturbato sgarbatamente da quell'urlo, ritenne indispensabile all'onore della Normale che si dovesse troncare quella noiosa faccenda con una sortita, da rovesciarsi improvvisamente sui disturbatori dell'ordine pubblico, (che veramente non si può dire che regnasse mai nella nostra Piazza, poichè essa era sempre deserta). Non ricordo precisamente come la cosa andasse a finire: ricordo bensì il corto e nodoso bastone, con cui il buon Volpe si apparecchiava alla pugna. Pintor, dunque, rideva, e stava saldo alla sua sedia fino alle 2 e alle

3 del mattino, quando con quella sua scrupolosa coscienza da asceta, che non ha perdonato mai la più piccola debolezza al suo organismo, penetrava, penetrava sempre più addentro, col suo diritto acume, nelle questioni e questioncelle che veniva incontrando, anzi facendo nascere sul cammino delle sue indagini. Nè valevano le nostre esortazioni, finchè non diventassero quasi ordini perentorii, ai quali egli per la sua bontà s'arrendeva. Chi può ridire l'accuratezza sagace con cui egli, fin d'allora guardava e riguardava da tutti i lati le questioni studiate, e la pazienza instancabile con cui cercava di precisar tutto, a costo di qualunque fatica? A chi non conosca l'uomo, in questi tempi di brutta mania titolografica, basti dire che l'ultimo suo lavoro, sul teatro fiorentino del secolo XVI, a cui più anni attese con studi indefessi e con larga esplorazione delle biblioteche pubbliche e private di Firenze, lodato assai dai maestri, a Pisa e a Firenze, e incominciato a stampare negli *Annali* della scuola, è stato poi condannato dal Pintor a restare inedito in un cassetto, perchè a lui non sembra in tutto finito, ed egli non s'induce mai a riconoscer a se stesso di aver fatto per esso tutto il possibile. E sarebbe un lavoro da onorare ogni più insigne studioso e da giovare assai alla storia della nostra letteratura. Un Pintor nella Scuola Normale è modello, non pur di coscienza scientifica, ma di quella squisita moralità, che solo si conosce e solo può edificare nell'intimità di una consuetudine di tutti i giorni: era uno degli strumenti più preziosi ed efficaci...della vera preparazione degl'insegnanti. Guardando a lui tutti sentivamo il bisogno di esser buoni e scrupolosi nell'adempimento di tutti i nostri doveri; e ci nasceva nell'animo un certo desiderio di sacrifizio, per qualcuno e per qualche cosa, per una qualche idea nobile e pura. Desiderio che è forse il *porro unum* del maestro.

I nostri lavori dopo la tesi di licenza del secondo anno erano, fin dal principio del terzo anno, la preparazione della tesi di laurea e di abilitazione, e quella degli esperimenti di lezioni che ci toccava di fare così nel 3°, come nel 4° anno. Le quali lezioni si badava bene ad avvertirci, anche dal D'Ancona, che non avessero carattere universitario: ma l' abitudine già fatta negli studi, e le esigenze effettive degl' insegnanti ci traevano a prepararle, come già s'è accennato, in maniera che si facesse uno studio profondo dell' autore o dell' opera, che era argomento della lezione, e di quello che di più importante si fosse scritto sull'argomento. L'esposizione non doveva entrare in mi-

nute discussioni critiche, ma doveva scaturire dalla cognizione esatta e dal giudizio ponderato delle discussioni già fatte da altri; e dico, doveva: perchè, se uno preparava la sua lezione di letteratura italiana senza aver fatto tutto questo, alla lezione succedeva una critica del D'Ancona, che sciorinava lui tutto quello che non s'era veduto, e che si sarebbe dovuto vedere per acquistare quelle idee esatte, che il maestro non trovava nella lezione. E quanto al metodo, egli non chiedeva altro, se non che l'esposizione fosse ordinata, chiara: tutto ciò, insomma, che può chiedersi, e che deriva, quando deriva, dalla stessa *re bene perspecta.*

Quando c'ero io nella Normale, d'insegnamenti speciali interni non c'erano se non quello di lingue straniere; e questo si limitava, credo per ragioni di bilancio, al tedesco; e poi, per le scienze, tre corsi alterni del prof. L. Bianchi: Teoria dei numeri, Teoria dei gruppi di sostituzioni e delle equazioni algebriche secondo Galois, e Complementi di calcolo; e per le lettere e filosofia due corsi del prof. Rosati, di lingua e grammatica latina, e lingua e grammatica greca, appartenenti agli studi preparatorii del primo biennio. Questi corsi avevano carattere liceale; e s'intende agevolmente quale ne fosse il fine e il vantaggio.

Ma Filippo Rosati non era tanto per noi il maestro modesto e bonario di quei corsi: quanto il vice-direttore, e quasi la personificazione di tutta la Scuola, nella sua vita ormai semisecolare. Egli era stato abilitato lì nel '62; e poi era stato subito nominato professore interno, con vitto e alloggio nella scuola; e vi si trovava quindi dal 1860. Due generazioni eran passate per la Scuola: ed egli era rimasto, e ricordava tutti, e alla mensa ci parlava della gioventù di quelli che noi vedevamo già maestri, già canuti, nelle università: e ci diceva come e quanto studiassero, e come si bisticciassero (il D'Ovidio, p. e. e il De Dominicis letigavano meridionalmente a occhiate, lì a tavola) e come si divertissero; e dei maestri che erano stati a Pisa e non c'erano più, o erano morti. Un giorno ci ricordava le grandi attitudini di Francesco Fiorentino al difficile insegnamento della pedagogia. Il Villari, il Betti non c'erano più; ma egli li teneva presenti tra noi; il D'Ancona, non alloggiava nella Normale, e non veniva alla nostra mensa; ma egli ci portava sempre il suo pensiero, i suoi desiderii, e pareva volesse dirigerci come primo *inter pares,* perchè il D'Ancona fosse contento di noi. E a lui noi sapevamo di poter aprire tutto l'animo nostro, perchè egli era disposto a indulgere anche ai nostri errori, che correggeva

con un'osservazione scherzosa, quasi impersonale, e talvolta con uno sguardo che era disapprovazione, ma temperata da un sorriso. « Pippo » come si chiamava qualche volta tra noi, ci reggeva con l'affetto; e nessuno avrebbe mai pensato a dargli un dispiacere. E ci era simpatico per i costumi semplici e rigidi, di cui ci dava l'esempio, vivendo da tanti anni quella stessa vita da cenobita, che noi pensavamo prossima a terminare per noi, fra breve, insieme con gli studi giovanili, con la preparazione alla vita. E l'ammiravamo noi giovani quando lo vedevamo nelle mattinate più fredde uscire assai per tempo dalla scuola, col fucile in ispalla e gli stivali a mezza gamba, che pareva più giovane di noi. E i più di noi l'imitavano, come potevano, indurandosi nella palestra, nella scherma, e nel bagno della scuola, e negli esercizi podistici su per le Alpi Apuane. Giacchè alla scuola si lavorava, ma non s'intristiva, almeno i più.

Nè era un'arcadia di filologi e filosofanti. V'erano amicizie profonde di spiriti fraternizzanti, ma c'erano anche pugni e bastonate. Non parlo delle discussioni calorose, che frequentemente s'accendevano alla fine della mensa, quando si restava soli, tra i letterati da un lato e i matematici dall'altro, che non eravamo mai d'accordo; e pareva che di qua e di là della tavola si guardasse il mondo con diversi occhi; e che ci fosse una logica per quelli, e una per noi: quelle discussioni, per quanto si strillasse, fino a far accorrere Pippo, finivano sempre in una risata. I pugni, se non ricordo male, vennero quanto il cresciuto interesse politico, allora tenuto desto negli animi nostri dai luttuosi fatti d'Africa e dagli appassionati dibattiti intorno alla moralità e al valore politico del Crispi, fece nascere nella scuola una sala di lettura, per la quale il D'Ancona ci concesse il locale e l'uso degli ultimi numeri di alcune riviste più interessanti della nostra biblioteca o sue. Lì leggevamo sempre tutte le recensioni del *Giornale storico* del Renier, che esercitava una grande efficacia sulle nostre menti. Ma lì leggevamo anche i giornali politici, che accendevano allora il nostro animo, ed eran causa di guai.

Quando inaugurammo la nostra sala vennero, per nostro invito, il D'Ancona e il Rosati con Filippo Serafini, il romanista, allora rettore dell'Università: e noi facemmo quella sera per bene gli onori di casa, con paste ed applausi, che non finivano più. La sala non era grande; e tra i normalisti interni e gli aggregati, che v'erano raccolti, era una folla che si stipava

attorno ai vecchi maestri, acclamati calorosamente. Il Serafini aveva un nodo alla gola; e non riuscì a parlare. Ma il D' Ancona, che aveva sempre il discorso pronto e adatto per tutte le occasioni, pur con voce che tremava, ci disse belle parole di augurio e di consiglio, lodando il nostro proposito d' interessarci alle questioni politiche, poichè la scienza riceve il suo valore dalla vita; ma esortandoci col suo esempio a non perdervi troppo tempo e a non mettervi troppo interesse, perchè non ne avrebbero sofferto solo i nostri studi, ma anche l'animo nostro. « Non leggete troppi giornali, e non cercate in essi altro che i fatti; ma imparate da voi con la vostra coscienza e coi vostri studi, soprattutto con la storia, a giudicarli. Non vi asservite ai partiti; conservate gelosi quella libertà del giudizio da tutte le passioni, che s'addice a chi vive di studi ». Quelle parole furono ascoltate con religioso raccoglimento, e applaudite vivamente. Ma poi non riuscimmo a ricordarcele sempre; e le dispute politiche, specialmente quelle intorno al Crispi, non furono sempre spassionate e libere, nè tutte pacifiche. E vere tempeste si scatenavano nelle assemblee generali in cui si faceva la scelta dei giornali, a cui la sala dovesse abbonarsi: perchè i nostri odii per certi giornali, secondo il vario colore, eran feroci. Ma anche quella ferocia, ora che ci ripenso, la benedico. Era un opportuno correttivo alla passione per lo specialismo dei nostri studi, par l'astrattezza del loro oggetto rimoto dalla vita, alla quale pure avremmo dovuto un giorno educare; passione, che il genere degli studi prevalenti nella Scuola alimentava intanto di continuo.

E un altro salutare correttivo era a tutti gli alunni della sezione di lettere e filosofia l'insegnamento normalistico, a tutti comune, nel primo anno, della filosofia, affidato a un uomo, come Donato Jaja, che non era tanto un dotto, quanto un apostolo ed educatore vero. Tutti erano obbligati alle sue conferenze, ma tutti ci venivano pur volentieri; e non tutti magari seguivano il pensiero del maestro, e riuscivano a vedere la verità e il valore di ciò che egli insegnava; ma tutti si sentivano attratti dalla sua parola verso qualche cosa, che era la vita, e prometteva la vita. Era per tutti una voce, che scuoteva le coscienze, e faceva sentire allo specialista il suo specialismo, e ne faceva modesto l'animo col sospetto di quel mondo superiore, in cui egli non entrava. Ricordo una volta che s'uscì col Salza, uno de' più valenti tra quelli che s'erano già specializzati, da una conferenza, in cui il Jaja, a proposito di giudizi analitici e sintetici, ci aveva parlato della sintesi *a priori*, ed era andato a fondo

nell' illustrazione di questa scoperta kantiana; e con anima vibrante aveva additato lì il segreto della filosofia moderna. Il Salza doveva tornare su, nella sua stanza, a studiare non so più se le tragedie di Antonio Conti o le commedie di Ludovico Dolce; ma in quel momento non ci pensava certo, ed era commosso e molto turbato: « Bello, oggi; hai ragione ». E fui io che gli riparlai de' suoi autori. Ma il mio buon Salza, l'erudito e modesto Salza, non può aver dimenticato quella lezione. Nelle conferenze della Normale D. Jaja era più intimo, e quindi più efficace. In conferenze di questo genere, anche senza l' anima di D. Jaja, ogni professore di filosofia farebbe un po' di bene a tutti gli alunni, per la stessa natura della materia. — Invece, no: la sola materia filosofica per tutti, nella scuola di magistero vuol essere la pedagogia, in quanto è altra cosa dalla filosofia, come dicono. — Quella pedagogia alla Scuola Normale non c'era.

Ma ce n'era una, che s'insinuava ad ora ad ora nei nostri spiriti per la vita che vivevamo. E quando, laureati e abilitati, eravamo raccolti per l'ultima volta alla mensa della nostra scuola, e questa volta col Direttore e tutti i nostri professori, e il D'Ancona ci diceva la parola d'addio, e ci raccomandava la memoria della Scuola, che paragonava al cavallo di Troja, noi sentivamo come suggellato quasi un patto solenne tra la nostra scuola e noi: sentivamo di dovere a lei quello che eravamo diventati, e di dover pagare il debito della nostra gratitudine portando nella nostra scuola futura la stessa coscienza e lo stesso amore, che avevamo trovati in essa. E nella coscienza e nell'amore non è tutta la pedagogia?

VII.

Il 1899, giubilatosi dall'insegnamento universitario, il D'Ancona dovette lasciare anche la direzione della Normale. Ma gli sottentrò un altro luminare dell'Università pisana, il sen. Ulisse Dini, uno di quei maestri che tutti i giovani dell'università son capaci di stimare e rispettare, a qualunque facoltà appartengano. E col Dini la scuola continua la sua bella tradizione; nè altro desidera, a mio parere, che un aumento di assegni, rimasti immutati dal '62; aumento che permetta un incremento della biblioteca (che pur possiede oggi un 20,000 volumi); un insegnamento di storia delle istituzioni scolastiche, fatta col metodo che si richiede in

ogni maniera di ricerca storica; e un professore interno francese di francese, che conviva nella scuola coi Normalisti, come si fa a Budapest nel Collegio Eötvös. Altro almeno io non saprei desiderare per la Scuola; ed è sperabile che l'autorità del Dini e il credito della Scuola possano fra non guari ottenerle siffatti miglioramenti.

A indice delle sue benemerenze io non ricorderò altri nomi di insegnanti che sono usciti dalla Scuola Normale dal 1877 in qua: fra i quali ve n'ha, di università e di licei, che tutta l'Italia conosce e onora. Ricorderò soltanto che dal 1871 la scuola ha pubblicati fino al 1907 ben 20 volumi (alcuni di ben grossa mole) di lavori scientifici, spettanti alla Sezione di lettere e filosofia, e 10 (1) di lavori dell'altra sezione. In quelli si hanno lavori, oltre i già ricordati, come le tesi di A. Crivellucci, *Del governo popolare di Firenze (1494-1512) e il suo riordinamento secondo il Guicciardini* (vol. II, 1879), di F. C. Pellegrini, *Sulla repubblica fiorentina a tempo di Cosimo il vecchio*, e del Setti, *La critica letteraria in Aristofane* (III, 1880); del Puntoni su *Le rappresentanze figurate relative al mito di Ippolito* (IV, 1884); del Saviotti su *Pandolfo Collenuccio* (V, 1888); del Barbi su la *Fortuna di Dante nel 500* (VII, 1890); del Flamini, *La lirica toscana nel rinascimento anteriore ai tempi del Magnifico* (VIII, 1891); del Pavolini, *I nomi e gli epiteti omerici del mare* (IX, 1892); del Goidanich, *Quaestiones Plautinae* (ivi); del Pirro, *Studi erodotei*, (X, 1894); del Ciaceri, *Contributo alla storia dei culti dell'antica Sicilia* (XI, 1896); del Mancini sul *Dramma satirico greco* (ivi); del Covotti, *Sulla filosofia di Protagora*, e *Le teorie dello spazio e del tempo nella filosofia greca fino ad Aristotele* (XII, 1897); gli studi del Ferrari e del Clerici sul *Caffè* e sul *Conciliatore* (XIV, XVII, 1900 e 1903); quelli del Volpe sulle *Istituzioni comunali a Pisa nei secc. XII e XIII* (XV, 1902); ed altri, ed altri; fino al recentissimo lavoro del Pellizzari, *La vita e le opere di Guittone d'Arezzo*. Negli *Annali* della sezione di scienze han visto la luce con i già menzionati altri studi di grande originalità: a cominciare dalla tesi del Padova *Sul moto di un elissoide fluido ed omogeneo*, con cui si apre il 1° volume (1871); e da quelle del Bianchi, *Sulle superficie applicabili*, e *Ricerche sulle superficie a curvatura costante e sulle elicoidi* (II, 1874); poi quella del Venturi, *Sul moto*

(1) Il vol. X è in corso di pubblicazione.

perturbato delle Comete (III, 1883); e quella del Volterra, *Sopra alcuni problemi della teoria del potenziale* (ivi); e molte altre: Bigiavi, *Sopra una classe di equazioni differenziali lineari a coefficienti doppiamente periodici* (VI, 1889); Bonaventura, *Sulle formule generali di moltiplicazione complessa delle funzioni ellittiche* (VII, 1895); Tedone, *Il moto di un ellissoide fluido secondo l'ipotesi di Dirichlet* (ivi); Niccoletti, *Sopra un caso speciale del problema di Plateau* (ivi) e *Sulla trasformazione delle equazioni lineari di secondo ordine con due variabili indipendenti* (VIII, 1899): Fubini, *Il parallelismo di Clifford negli spazii ellittici*, e *I principii fondamentali della teoria delle funzioni armoniche negli spazi a curvatura costante* (IX, 1904). Non tutte queste tesi sono state preparate per il diploma d'abilitazione; poichè negli ultimi anni gli *Annali* han pubblicato anche tesi di laurea; ma tutte sono state preparate nella Scuola Normale, e tutte attestano magnificamente quali frutti essa sia atta a produrre.

E più ne produrrà se sarà meno ignorata in Italia e più favorita dallo Stato, siccome merita; e se riuscirà a causare il contraccolpo della riforma toccata negli ultimi anni all'*École Normale* di Parigi. Poichè anche da noi si bisbiglia che una riforma sarebbe opportuna secondo i criterii di moda che si voglion far prevalere nella preparazione degl'insegnanti. E forse c'è da aspettarsi contro la nostra Normale critiche analoghe a quelle che presero a manifestarsi apertamente contro la francese nel 1899, in occasione dell'inchiesta parlamentare sull'insegnamento secondario. Che si disse allora in Francia?

Il Lavisse (oggi direttore della *École Normale*) notava che gli aggregati difettavano di educazione pedagogica, a differenza dei maestri primari, i quali, secondo il Lavisse, se ne avvantaggiano molto; e dichiarava che all'*École Normale* spettava di preoccuparsene: « Oggi essa fa un *double emploi* con le facoltà di lettere. Bisognerà bene che trovi il modo di differenziarsi, in una maniera o in un'altra.... Io son obbligato a confessare che l'educazione pedagogica non è in grande stima nell'insegnamento secondario. I termini stessi *pedagogia*, *pedagogo* sembrano ridicoli. Ebbene! al posto di pedagogia, mettiamo scienza dell'educazione, e insegniamo questa scienza » (1).

Ma il Perrot, l'eminente direttore d'allora della stessa *École*,

(1) *Enquête* cit. t. I, p. 43-4.

protestava poco dopo che questo entusiasmo per la pedagogia teorica è uno degli *engouements* nati per leggerezza in Francia dopo il 1870, quando si credeva che tutto si dovesse prendere dalla Germania; e diceva ai parlamentari della Commissione: — « Io non so se fra voi ci sia nessuno che abbia avuto l'occasione d'insegnare; ma io domando a lui se crede che con teorie insegnate alla *École* si possa preparare ad assumere quell'autorità per cui è dato d'imporsi a un uditorio qualunque, a giovani o ad uomini fatti. O non piuttosto con la nettezza del pensiero, e soprattutto con la fermezza del carattere, mediante certa energia intima, la cui impressione si nota nel linguaggio e nel gesto e comanda l' obbedienza ». E ricordava che all'*École* c' era stato una volta, per due anni, un corso di pedagogia. « Questo corso era fatto da un uomo distintissimo, che ne vide egli stesso l' inutilità, il Thurot; egli stesso chiese d' essere incaricato, invece del corso di pedagogia, delle conferenze di grammatica, che ha fatte benissimo » (1).

E non il solo Perrot si dichiarò contrario alla pedagogia. Il Poincarè disse: « Vi si è parlato di corsi di pedagogia: io non credo affatto alla loro efficacia pei professori dell' insegnamento secondario; questi corsi hanno sempre un carattere piuttosto teorico che pratico; io crederei invece all'utilità d'un certo tirocinio, d'un certo periodo di prova » (2). Ma, quanto al tirocinio, « il vero tirocinio, aveva detto il Pierrot, è quello d'insegnare: *c' est en forgeant qu'on devient forgeron.* Se si dà loro una classe, essi forse non la fanno subito così bene come la faranno in capo ad uno o due anni; ve n' ha che non arrivano mai a farla, in modo soddisfacente, e io non parlo soltanto degli alunni dell'*École.* Altri, al contrario, a capo di qualche mese han preso il loro equilibrio. Ce n'è che riescono benissimo a primo tratto ». E in questa opinione— si badi — conveniva il Fernet « inspecteur général de l'Instruction publique pour les « sciences » : che, a proposito di *stage préliminaire*, disse chiaro e tondo: « Ma, anche una volta, io non ne vedo gran fatto l'utilità. Io mi ricordo delle mie prime prove. Quando si giunge in una classe come professore, si ha il ricordo dei buoni professori, che si ebbe da scolari; di essi s'è conservato il ricordo; si rammentano le qualità che si son notate nelle lezioni che

(1) *Enquête,* I, 140-1.
(2) *Op. cit.,* II, 679.

una volta si capì: queste lezioni si prendono a modello. Infine, si perfeziona il proprio insegnamento soprattutto con l'interrogazione degli alunni. Io, quanto a me, fo ogni momento questa raccomandazione ai giovani professori: interrogate, interrogate molto, soprattutto a principio; vi accorgerete che certi punti che credevate di aver bene dilucidati, non sono stati penetrati; che su altri punti non era necessario insister tanto. Farete da voi stessi l' esperienza dell' efficacia del vostro insegnamento; e il vostro secondo anno non somiglierà in tutto al primo, sarà probabilmente migliore, e così di sèguito » (1).

Il Fouillée, che fu anche lui una volta *maître de conférences* a l'*École Normale* alla domanda del questionario, che era stato distribuito dalla Commissione d' inchiesta, « quali misure potrebbero esser prese per meglio assicurare la preparazione dei professori dal punto di vista professionale », lasciando in pace la Scuola normale rispose brevemente, e bene: « Esigere che tutti i professori, compresi quelli di grammatica, di storia e di scienze, abbiano fatto buoni studi filosofici. Ciò è necessario e sufficiente » (2).

E contro quelli che chiedevano la pedagogia all'*École Normale*, Gaston Boissier: « ma non tutti — osservava — sono convinti che i corsi di questo genere sieno gran che efficaci. Permettetemi su questo punto un ricordo personale. Negli ultimi tempi del mio soggiorno all' *École Normale*, venimmo a sapere con sorpresa che ci si dava un professore di pedagogia; ma fummo assai più meravigliati quando ci si disse il nome. — Era un giovane aggregato di grandissimo merito, che è poi divenuto uno scienziato egregio, ma che era molto timido e che, nel collegio dove era stato inviato, non aveva potuto tenere i suoi scolari. Non sapendo dove metterlo, gli si diede l'incarico d'insegnare agli altri quello che non aveva saputo fare lui stesso (*Sorrisi della commissione*). I consigli certo non sono mai inutili, ma l'esperienza val meglio, e credo che un maestro intelligente imparerà prestissimo a fare la sua scuola facendola » (3).

Intanto la pedagogia batteva insistente alla porta della Normale. Il ministro della istruzione, in una pubblica lettera

(1) *Op. cit.*, I, 429.
(2) *Op. cit.*, I, 270.
(3) *Op. cit.*, I, 69.

al Ribot, presidente della Commissione parlamentare, disse che la scuola doveva diventare *un haut institut pédagogique*. Questo concetto fu pure consacrato in un ordine del giorno della Camera dei deputati. Allora, odorando il vento infido, la Scuola Normale si risolse infine « à entrer spontanément dans le voies « nouvelles au lieu d'attendre que l'on la y entraînât d'office ». E il Lyon ci fa sapere che egli (allora professore di filosofia all'*École*) e i suoi colleghi, ad invito del direttore Perrot, presero al principio del 1901 « l'iniziativa d' organizzare tutto un complesso di lavori teorici e pratici che rendessero familiari ai loro alunni le difficoltà dell'arte d'istruire ». Si costituirono in Commissione organizzatrice, allo scopo di elaborare un programma completo di lezioni dommatiche e di esercizi d'applicazione relativi alla pedagogia, che il ministro doveva approvare o rigettare. Il Perrot nel 1902 espose questa riforma, che la scuola già aveva iniziata spontaneamente, in un *Rapport adressé à M. le ministre de l'Instruction publique*, che pubblicò in un opuscolo. Troppo tardi. « J'ai la conviction — dice il Lyon — que si cet apprentissage pédagogique mené en commun, simplement, sans apparat, se fût produit quatre ou cinq années plus tôt; si nous ne nous étions pas laissé gagner de vitesse par la réglementation, le rajeunissement de l'École normale eût pu s'opérer sans crise; des modifications moins graves à sa structure entière eussent été réclamées » (1).

Venne la riforma per decreto, il 10 novembre 1903: la scuola fu annessa all'Università, e tutti i suoi insegnamenti ridotti a *conférences pratiques*: tutti pedagogia! Immaginarsi! Vi sono 10 insegnamenti per la sola sezione letteraria, alcuni dei quali divisi tra due e anche tre insegnanti:

1. Lingua e letteratura francese; 2. lingua e letteratura latina; 3. lingua e letteratura greca; 4. grammatica; 5. grammatica storica del francese; 6. storia antica; 7. storia medievale; 8. storia moderna; 9. filosofia; 10. geografia. E di ognuna di queste discipline non s'insegna lì se non il modo d' insegnarla! E la Repubblica ci spende più di 250 mila lire.

Se non che, a dispetto della riforma, la Normale rimane e rimarrà per i vantaggi offerti ai giovani che vi sono raccolti tutt'altra cosa da quello che la riforma stessa vorrebbe. Un suo alunno

(1) G. LYON, *Enseignement et réligion, études philosophiques*, Paris, Alcan, 1907, pp. 5-6

ne ha rivendicato assai bene, l'anno scorso, l'indole propria e le vere benemerenze. « L'*École Normale*, — egli ha potuto dire pur dopo la deplorata riforma — è ben altro che un istituto di pedagogia. L'*École Normale* è un *foyer*, è una biblioteca, è un laboratorio. Essa può, e dev'essere, l'organo essenziale della preparazione *tecnica*, e non soltanto pedagogica, all'insegnamento secondario e superiore. È un *foyer*: ossia procura a quelli dei suoi scolari che vengono di provincia, e che non potrebbero vivere da sè a Parigi, dove la vita è molto cara, colla magra borsa che è loro concessa dallo Stato, non solamente il vitto e l'alloggio, che è già molto, ma anche tutti i vantaggi d'una società intellettuale di giovani. Non solo essa li libera, senza aumento sensibile di spese per il bilancio, da cure materiali intollerabili ai lavoratori intellettuali, ma anche li fa vivere d'una vita comune, concentra i loro sforzi, crea tra essi vincoli durevoli di collaborazione e *camaraderie*. Gli stessi esterni amano venirvi, a prendervi i loro pasti, lavorare nelle sue sale di studio, conversare, discuter di letteratura, filosofia o politica, in una parola mettere le loro idee e il loro temperamento a contatto di quelli de' loro compagni di studi. Essa è la « Casa degli studenti », destinati all'insegnamento. In questa società intellettuale di giovani, la vita in comune rimedia felicemente ai vizi inerenti alla specializzazione. Nulla di simigliante fuori dell'*École Normale*. Gli studenti delle facoltà vivono isolati, o non si ritrovano che al caffè.

« L'*École Normale*, d'altro lato, è una biblioteca (1). Essa è la sola biblioteca di Parigi che contenga un numero sufficiente di esemplari delle opere indispensabili ai nostri studi. Soprattutto è la sola che permetta allo studente, abiti o no alla *École*, portarsi i libri con sè, e sfogliarseli sul suo tavolino.... Infine, l'*École Normale* è un laboratorio scientifico, e uno de' meglio forniti di tutta la Francia (2) ».

Tutto questo l'*École Normale* era prima ed è dopo la riforma. Ma il laboratorio scientifico non può che perderci nel *rajeunissement* di cui parla il Lyon: ed esso è pure l'interesse maggiore dell'istituto e il focolare vero della preparazione morale dell'insegnante. L'*École* di Parigi aveva bensì bisogno di

(1) Nel 1906 la Biblioteca della *École Normale* contava 200,000 volumi.

(2) Vedi l'art. cit. *A propos de l'École Normale* nella *Revue intern. de l'enseignement* del 15 mars 1907, pp. 231-2.

essere più strettamente legata all'università; e per questa parte la riforma è stata opportuna. Ma da questo lato la scuola di Pisa non ha niente che fare coll'ordinamento di quella di Parigi prima del 1903.

Onde la Scuola Normale nostra non ha bisogno di riforma; e se un desiderio ci fa nascere lo studio che abbiamo fatto del modo in cui vi si provvede alla preparazione degl' insegnanti, esso è questo: oggi che in Italia cominciamo, a quel che pare, a preoccuparci seriamente di questa preparazione, cui di certo sono legate le sorti della nostra scuola media e però di tutta la nostra cultura, anzi della nostra vita nazionale, altre scuole sul tipo di quella di Pisa dovrebbero sorgere nelle altre regioni d'Italia; poichè realmente quella sola è affatto sproporzionata ai bisogni di tutte gl' istituti secondari italiani. E certamente, se vogliamo schiarirci bene le idee su questa questione, e far qualche cosa con un po' di buon senso per questa desiderata preparazione de' nostri insegnanti, non ci sono aperte se non due vie: o ci persuadiamo che la scuola di Pisa non giova al suo fine, e bisogna riformarla e trasformarla; o ci persuadiamo che essa prepara davvero alla professione magistrale; e allora, poichè essa è tutt'altra cosa dalle scuole di magistero, dobbiamo sentire l'obbligo di moltiplicarne i beneficii col far sorgere in altre città d'Italia scuole simili, con internati, da bastare al bisogno effettivo della scuola media.

Nell'*Epistolario* del Settembrini c'è una lettera dell' aprile 1864 al Villari (allora direttore della Scuola di Pisa), dove è detto: « La provincia di Terra di Lavoro ha determinato di fondare una scuola normale, assegnato fondi, luogo, ogni cosa: ha nominata una commissione universitaria che sceglierà i professori dopo un concorso. In questa Commissione ha nominato me. Vuole che il concorso si faccia secondo il programma e le norme della Scuola Normale di Pisa. Io dunque mi rivolgo a voi, e vi prego di mandarmi cotesto programma e le norme, se ne avete; e vi prego di mandarmeli subito. Aiutate anche voi una buona opera provinciale » (1). Ma credo che per allora i buoni propositi non dovettero giungere in porto. Il Settembrini tuttavia non abbandonò l'idea, e qualche cosa riuscì a fare sol-

(1) L. Settembrini, *Epistolario*, a cura di F. Fiorentino e F. Torraca, Napoli, Morano, 1898, pp. 198-9.

tanto nel 1870. In una lettera del 12 febbraio di quell'anno scriveva allo stesso Villari: « La Scuola Normale è aperta, cioè è aperto il termine all' iscrizione sino al 3 marzo. L'ordinamento interno fu approvato, è stampato, e ho detto di mandarvi tutte le cose stampate. Voglio farlo di ufficio, acciocchè tutto rimanga. Non si voleva aprire la scuola in questo anno; ma io, seguendo le prescrizioni della benedetta nota ministeriale che mi cavò d'impaccio, ho aperto le iscrizioni. Spero che provincie e municipii vogliano stabilire borse » (1). Il consiglio di questa scuola deliberò poi di iniziare i corsi a novembre (1870) (2).

E quattr'anni dopo un regio decreto, ministro lo Scialoja, ordinava che non solo a Napoli, ma anche a Padova, a Torino, a Roma sorgesse, presso la rispettiva università, una « Scuola Normale Superiore » dove fosse dato « uno speciale ammaestramento per abilitare gli alunni all'ufficio di professore nelle lettere, nella filosofia, nella storia e nelle scienze ». Queste scuole furono tutte istituite sullo stesso modello di quella che c'era già a Napoli: senza internato. Divisa ciascuna in tre sezioni:

A) Sezione di lettere e grammatica comparata;
B) » » filosofia, storia e geografia,
C) » » scienze e storia naturale.

Alla sezione *A* erano aggiunti due corsi di lingue straniere viventi, da servire, del resto, per gli alunni di tutte le sezioni. La scuola doveva avere un direttore, nominato dal Ministro; degli insegnamenti di ciascuna sezione erano incaricati i professori delle stesse materie nell'università, e solo in difetto, persone estranee alla facoltà. Ciascuna sezione eleggeva un preside; e i presidi col direttore formavano il consiglio direttivo della scuola. L'organico della prima sezione comprendeva un incaricato del corso speciale di lettere italiane; un altro per le lettere latine, un terzo per le lettere greche e un quarto per la grammatica comparata. Quello della seconda sezione: un incaricato del corso speciale normale di filosofia « nella misura dell' insegnamento secondario »: e uno di storia e uno di geografia. Quello,

(1) *Op. cit.*, p. 237.
(2) *Op. cit.*, p. 241.

infine, della terza: altri 4 incaricati, per « corsi normali nella misura dell'istruzione secondaria per le matematiche, la fisica e chimica e storia naturale ». Aggiungi i due incaricati di lingue straniere; e ciascuno incaricato con 1000 di retribuzione. Aggiungi ancora il direttore con 500 o 1000 lire secondo che fosse o no insegnante della stessa scuola. In tutto, ciascuna scuola importava da 13,500 a 14,000 lire, per solo personale: poichè tutti questi insegnamenti erano annessi all'Università.

Dal regolamento della scuola di Pisa era presa la disposizione (art. 4) che « niuno *potesse* frequentare la Scuola Normale se non *avesse* sostenuto un esame di ammissione », oltre ad essere inscritto ai corsi delle rispettive facoltà. Si lasciava poi al regolamento di ciascuna scuola il determinare le materie e le norme speciali di questo esame di ammissione.

Il concetto dei corsi speciali normali era così espresso (articolo 5): « Gl'insegnamenti delle scuole si daranno con conferenze, nelle quali i professori indicheranno le fonti delle materie trattate, e degli speciali argomenti da loro proposti, o scelti dagli alunni; eserciteranno i medesimi nella disputa e nell'arte critica, chiamandoli vicendevolmente ad esaminare i loro lavori; e cureranno che l'esposizione delle loro idee, così a voce, come per iscritto, sia fatta con metodo, con chiarezza e con correzione di lingua.—I professori di lettere faranno anche rispettivamente esercitare gli alunni nel comporre in ciascuna delle lingue antiche o moderne da loro insegnate. Questi componimenti saranno esaminati, criticati e giudicati nel modo che sopra è detto degli altri lavori ».

Niente metodologia, come si vede, e niente pedagogia, nè anche qui: ma raffinamento di cultura ed esercizio di critica. Secondo il concetto del Matteucci, in queste scuole normali si voleva che si badasse anche al lato letterario della trattazione che gli alunni avrebbero fatto dei loro temi nella sezione filosofica e nella sezione scientifica; e si stabiliva perciò che alla lettura e all'esame dei lavori di queste sezioni, assistesse, oltre il professore della materia, un professore tra quelli che il Consiglio della scuola doveva annualmente designare « più specialmente alla critica dei lavori, sotto il rispetto letterario ».

Molto importante era l'art. 7 di quel Decreto, rispetto al reclutamento degl'insegnanti, al quale le Scuole Normali dovrebbero naturalmente servire: e l'art. 8 per il sano interesse pedagogico, che la relazione annuale da esso prescritta avrebbe

potuto suscitare, e il controllo vigile della pubblica opinione che avrebbe reso possibile intorno a questi istituti (1).

Ma due anni appresso tutte queste normali cedettero il luogo alle scuole di magistero. E delle normali si perdette presto anche la memoria. Oggi si dovrebbe, per cominciare, richiamarle in vita, ma ordinandole rigorosamente come veri seminarii scientifici; com'è per l'appunto la scuola di Pisa; e mirando poscia con energia a compierle con l'internato. Ai tanti alunni valorosi della Scuola Normale Superiore, che occupano posti cospicui nell'insegnamento medio e alto, e nell'amministrazione della P. Istruzione, e nel Parlamento, e han voce che è ascoltata; ad essi che possono alla scuola benemerita render sicura testimonianza dell'efficacia del suo ordinamento, venutosi costituendo quasi spontaneamente per naturale sviluppo del germe che conteneva, ad essi spetta di difendere contro il gonfio e vano pedagogismo, che minaccia la cultura scientifica e la scuola italiana, la vecchia e onorata bandiera della Scuola Normale: e difenderla promovendone con vigore la tradizione di studi che essa rappresenta, e adoperandosi perchè l'esperienza fruttifichi in altre scuole, che trapiantino nelle principali regioni del nostro paese la Normale di Pisa.

---

(1) « Art. 7.— Ciascun professore farà annualmente una relazione, nella quale darà giudizio:

a) della abilità didattica,

b) dello ingegno,

c) e del sapere dei suoi alunni.

Alla relazione andranno uniti i lavori fatti dagli alunni ed annotati dal professore con l'indicazione dei punti ottenuti da ciascun lavoro.

Il direttore della scuola trasmetterà al Ministro le relazioni e i lavori con le sue osservazioni, per mezzo del rettore dell'Università.

Art. 8. — Il Ministero pubblica ogni anno una relazione intorno alle scuole normali ».

IV.

Il valore didattico della preparazione scientifica.

Credo ormai di aver già dimostrato tre cose:

1° Alla preparazione scientifica dell' insegnante non gioverebbero i corsi di cultura generale; i quali guasterebbero il carattere scientifico degli studi universitari, e sarebbero sempre insufficienti alle occorrenze determinate dai programmi d' insegnamento.

2° Alla preparazione didattica non giovano affatto le presenti Scuole di Magistero, che urge, anche per la sincerità e l'onestà delle istituzioni universitarie, o abolire o riformare radicalmente; nè gioverebbero speciali scuole normali di metodi, come si vengono tuttavia chiedendo dai fanatici di quella pretensiosa pedagogia, che minaccia di diventare il flagello delle nostre scuole universitarie, com'è delle scuole normali per i maestri elementari.

3° La vera preparazione della cultura dell' insegnante è la stessa preparazione scientifica, speciale, tecnica, promossa dall'insegnamento universitario; e la vera preparazione didattica non può ottenersi se non dagli studi filosofici, che dovrebbero essere assegnati, e seriamente, non solo agli studenti della Facoltà di lettere, ma anche a quelli della Facoltà di scienze.

Ognuna di queste tesi può tuttavia aver bisogno di qualche schiarimento, poichè l'opinione dominante e l'indirizzo stesso delle nostre istituzioni scolastiche s'avviano per una china che io credo estremamente pericolosa alla scuola stessa e alla cultura nazionale. Recentemente si è avuta una vivace e interes-

sante discussione prò e contro i concorsi per esami, imposti dal nuovo Regolamento della Legge sullo stato giuridico (1): ma io speravo che l'esperienza stessa già incominciata di questo regolamento fosse per indurre alcuno degli autorevoli commissarii di cotesti innumerevoli concorsi a gettare un grido d'allarme. Invece due dei più autorevoli tra essi, i soli che finora, a mia conoscenza, abbiano avuto occasione di esprimere in proposito il loro giudizio, non hanno avuto che a lodarsi del nuovo sistema dei concorsi per esami scritti e orali. Questi esami, ha detto il prof. Credaro, « si rivelarono ottimi strumenti di distinzione sicura e di eliminazione benefica.... I titoli accademici dànno una tenue prova del valore del candidato per la difettosa organizzazione e pei metodi scarsamente efficaci, *sotto l'aspetto didattico*, che si seguono, *specialmente* (?) nelle Facoltà di Filosofia e lettere, che sono poi quelle che forniscono alle scuole medie la parte maggiore del personale insegnante. E anche gli anni di servizio non offrono ai giudici di un concorso un istrumento sicuro di valutazione.... E neppure le pubblicazioni rappresentano un sicuro mezzo di giudizio. A parte ogni altra considerazione, non si può negare questo: che altra è l'attitudine che si richiede per scrivere un opuscolo o un libro, e altra è quella per dirigere e istruire una classe. Le pubblicazioni dei giovani, in generale, hanno un carattere monografico, e poco attestano intorno alla cultura generale e all'attitudine insegnativa. Chi aspira a un posto di professore, deve conoscere e dominare tutta la materia o le materie, che intende insegnare » (2).

Ecco, queste ultime parole, io non avrei avuto il coraggio di scriverle, poichè sono un professore. E parlando con l'autorità del Credaro a giovani professori che devono conquistarsi un posto nella pubblica istruzione, non ne avrei avuto il coraggio, perchè — mi perdoni il prof. Credaro — mi sarebbe parso di dar loro un cattivo insegnamento, incitandoli a presumere, prima o poi, di *conoscere tutta la materia o le materie*, che si

(1) Vedi gli articoli di G. SALVEMINI e G. CROCIONI nei fasc. 5, 8, 11-13 dell'anno I dei *Nuovi Doveri*. Del Crocioni vedi pure le *Osservazioni sul regolamento dei concorsi*, Perugia, Donnini, 1907 (estr. dal *Bollettino Federale della F. N. I. M.*, n. 11-12).

(2) *Rivista pedagogica* dir. da L. Credaro, a. I, fasc. I, (gennaio 1908) p. 72.

troveranno a insegnare. Certamente egli vorrà che quel *tutta* s'intenda con molta discrezione, perchè altrimenti non so dove troverebbe gli esaminatori di questi conoscitori universali d'una o più materie d'insegnamento; egli vorrà intendere « tutta la materia compresa in un programma di scuola media ». Ma intanto la Commissione di cui egli faceva parte, ha assegnato come tema alla prova scritta di pedagogia questo argomento: « Se e come la scienza possa contribuire all'educazione della gioventù »; argomento che non credo rientri nei programmi di pedagogia delle scuole normali; e potrebbe servire piuttosto come tema per una dissertazione di libera docenza, a volerlo trattato con serietà scientifica.

Così il professore Raulich, commissario d'un concorso a cattedre di storia, in un articolo del resto assai importante, almeno per una parte delle sue conclusioni, su *La preparazione professionale degl' insegnanti delle scuole medie* (1), ha lamentato anche lui il carattere esclusivamente scientifico della preparazione universitaria dell' insegnante, e ha dichiarato che « un forte stimolo ad acconci e migliori studi, diretti a rinvigorir la cultura, sarà senza dubbio l'obbligo degli esami imposto dalle nuove leggi a tutti coloro che aspirano ad entrare nella grande famiglia degli insegnanti delle scuole medie ».

E uno stimolo fortissimo sarà senza dubbio; ma a che? Fino a oggi abbiamo deplorato la *titolografia*, incoraggiata dai concorsi per titoli: o, più esattamente, dai commissari senza coscienza, che in cosiffatti concorsi non leggevano i titoli, ma ne sbirciavano in fretta qualche pagina, poi li mettevano tutti insieme sulla bilancia, e calcolavano il valore dei concorrenti a chilogrammi. Ma da oggi in poi, che ogni professore percorrerà regolarmente la sua carriera, superando prima un concorso per i ginnasi inferiori delle piccole città, poi un altro per le grandi, e poi un terzo pel ginnasio superiore delle piccole, e poi un quarto per le grandi, e poi ancora un quinto per un liceo delle piccole e infine, se basterà, un sesto per le grandi, con un certo intervallo tra l'uno e l'altro, che in media potrebbe essere d'un triennio, si vedrà per una ventina d'anni i professori, usciti

(1) Nei *Nuovi Doveri*, I, 304-306. Nella stessa rivista (II, 75-7) s'è poi pubblicato un articolo del prof. R. MARCOLONGO: *I recenti concorsi generali di matematica nelle scuole secondarie.*

dalle università, costretti a voltar manuali per prepararsi sempre a nuovi esami di cultura generale; e alla titolografia succederà la *manualite*, con qual vantaggio della cultura e quindi della scuola ognun vede.

Poi verrà la volta che si richiederà una prova di *conoscenza di tutta la materia* anche ai professori universitari; e allora speriamo che vorrà incomodarsi Domineddio a far da esaminatore di quei meravigliosi pappagalli, che sapremo allevare: chè non ci vorrà meno di lui per assicurarsi che sappian *tutto*!

Il sapere — c'è bisogno ancora di ripeterlo? — non è quantità di cognizioni, ma è attitudine a intendere, è capacità, è mente. E questa voi dovete valutare, se volete insegnanti che portino nella scuola un cervello, e che abbiano una speciale preparazione all' ufficio di ricostruttore di spiritualità; non asini che vi portino la soma di un sapere, che è d' altri. — Ma così avrete quei giovani valenti nei loro studi speciali, i quali, *alla luce d'imprevedute domande, rivelano abisse d'ignoranza spaventosi.* — Bisogna intendersi: perchè abissi d'ignoranza ce ne sono che non spaventano affatto: e io ne ho tanti, pur troppo, nella mia cultura, che guardo e amo guardare sempre con aperti occhi, senza pensare per nulla che altri, quando se ne accorga, abbia a spaventarsene; giacchè di quest'andare dovremmo tutti e continuamente esser dominati dallo spavento, l' uno per l' altro. Non è vero? Certo, quando il prof. Raulich accenna a quei parecchi laureati che « se hanno facile e pronta la conoscenza, ad esempio, della più recente letteratura tacitiana, restino tuttavia incerti e confusi dinanzi ad una pagina di Tacito », egli addita uno di quegli abissi che in un professore di lettere latine riescono veramente a sbigottire; ma rifletta il prof. Raulich, se è proprio a quel po' di bibliografia tacitiana che se ne debba far risalire la colpa: rifletta, se potrebbe esserci verò insegnamento superiore scientifico, di latino, se l' insegnante dovesse ancora ridurre il suo ufficio all'interpretazione di Tacito: rifletta se è giusto attribuire queste deficienze all' università, e non al liceo, anzi al ginnasio, per non dire alla scuola primaria, o alle famiglie e a tutto il paese.

L'ho detto altra volta: e non credo inutile insistervi: l'Università può adempiere bene al suo ufficio, se gl'istituti antecedenti adempiono bene al loro: che se questi zoppicano, e *in conseguenza* zoppica anche quella, la logica, o il buon senso (se

la logica è sospetta) (1) richiede che si rivolga ai primi il pensiero e le cure riformatrici. E poi: c'è veramente questo professore universitario di latino, che assolva tutto il suo còmpito nell'indicazione della più recente bibliografia tacitiana? Ci può essere, non dico di no: ma allora la colpa non è dell'indirizzo scientifico delle università, ma di quel poltrone o scioccone che sia, e di tutta quella brava gente che ne è informata, e, invece di pigliarsela con lui, se la piglia con le università.

Ma si può lasciare l'università, per servirci di un altro esempio del Raulich, *ignorando la storia della rivoluzione religiosa e le vicende del nostro risorgimento*? Si può e non si può. Si può se si vuole una cognizione approfondita, quale può aversi studiando monografie o seguendo corsi universitarii, se nei corsi seguiti dal laureato non furono trattati questi argomenti, e se quelle monografie, che egli personalmente studiò, concernevano altri punti storici, anche molto meno importanti. Non si può, se si vuole una cognizione quale può aversi dai manuali, perchè prima di laurearsi, e prima d'entrare nell'università, quell'ignorantaccio dovette pure esser licenziato dal liceo: e però non poteva ignorare quello che ignora.

La meraviglia, insomma, non è che egli con quell'abisso in corpo lasci l'università, ma che abbia lasciato il liceo.

Lasciamo stare dunque gli abissi, (2) e consideriamo piut-

(1) Anche il prof. Credaro nelle parole premesse alla sua *Rivista pedagogica* ha voluto spezzare una lancia, lui storico della filosofia ed espositore della pedagogia herbartiana, contro la pedagogia filosofica, scrivendo: « Non dal dottrinarismo e dalla dialettica, ma dallo studio sperimentale, metodico e critico dei fatti educativi verrà la scienza pedagogica, che ci darà forza, calore e luce per riordinare, su basi nuove, la nostra istruzione infantile, elementare e popolare, media, superiore ». Vedremo la forza, il calore e la luce, che il Credaro, voltando le spalle a Herbart, caverà dallo studio sperimentale. Ma io non riesco, per conto mio, ad intendere, che cosa si voglia e possa sperimentare senza un concetto ben chiaro nella mente; ossia ben chiarificato con ciò che il Credaro dice in tuono dispregiativo dottrinarismo e dialettica.

(2) Tutte le critiche fatte sopra contro le proposte del Congresso universitario di Milano, adottate poi dal Congresso degli insegnanti medii di Bologna per ciò che riguarda il biennio universitario di cultura generale, possono ripetersi contro « lo speciale corso universitario d'integrazione della cultura generale senza pregiudizio degli altri corsi di alta

tosto l'altra faccia della medaglia, — quella che nessuno oggi vuol più guardare: quanto di bene provenga alla vera e propria preparazione dell'insegnante dal carattere strettamente scientifico degli studi universitari.

Questi studi assumono, com'è noto, appunto per il loro intento scientifico, forma monografica. Non è la scienza conquistata e compendiata, che s'insegna; ma la scienza che si conquista, e si conquista punto per punto, gradualmente: è la ricerca speciale. Ma ciò ancora non basta a caratterizzare l' indole d'un programma universitario; perchè v'ha una doppia specie di ricerche speciali: v'ha ricerche speciali che si fanno con la coscienza della loro particolarità, e importano il senso sempre vivo del tutto, a cui la ricerca concorre; e v'ha ricerche speciali, in cui il ricercatore si chiude come in un mondo infinito, senza quindi spingere mai lo sguardo al di là, senza sapere e senza preoccuparsi d'altro. È evidente che soltanto le prime sono legittime, perchè le seconde proseguono un oggetto astratto e realmente inesistente. Non c'è nella storia reale Federico II lo Svevo, senza i precedenti dell'impero e del papato, senza i comuni, senza la civiltà musulmana, e la nuova cultura neolatina, e poi senza le conseguenze che l' esito infelice dei suoi maggiori sforzi rispetto alla politica italiana e europea portò in tutta la storia successiva nostra e straniera, e del mondo. Federico II è insomma tutta la storia universale: e il puro specialista lo tratta invece come fosse fuori e altra cosa della storia universale. L' altro specialista invece ricostruisce egualmente con la critica dei documenti questo brano, e solo questo brano della storia, sentendo e facendo sentire sempre che è un lacerto che la vita lega a un organismo, che per intanto resta nell' ombra, ma che allo spirito naturalmente assetato di luce, pur dall'ombra sua basta a dar l'aculeo di altre ricerche, che accrescan la luce e svelino sem-

cultura scientifica e delle esercitazioni di metodo » che il prof. Raulich ha proposto e fatto votare nel 1° Congresso dei Capi d'istituto dell'Istruzione media di Milano (settembre 1907 : v. Atti p. 38).

Con questo di più, che questo corso d'integrazione, parallelo ai corsi universitari, accrescerebbe a dismisura il disagio presente degli studenti già troppo aggravati dall'eccessivo numero dei corsi obbligatorii, e toglierebbe loro anche quel pochino di tempo che oggi hanno per leggere qualche libro e attendere a qualche ricerca personale.

pre di più di quell'organismo. Si tratta non tanto di cose da dire o da non dire nell'ambito di una speciale ricerca; quando piuttosto dell'atteggiamento, e stavo per dire dell'attitudine spirituale: giacchè in un caso e nell' altro specialisti s' ha da essere, e bisogna chiudersi pazientemente entro brevi confini, che permettano l'accertamento di tutto l' accertabile, la lenta conquista personale, autonoma, della verità che possa professarsi criticamente: ma uno specialista, diresti, è contento di quel che vede; l'altro vede lo stesso e ne ha certa insoddisfazione, che non è turbamento, ma è la serena coscienza di Socrate innanzi ai sofisti, che sapevano tutto, e lui niente!

Il professore universitario somiglia più spesso oggi, tra noi, a Gorgia che a Socrate. Legge il suo libro, e *s'è beato*. Ma quando faremo la scuola normale preparatrice dei professori universitarii, ci ricorderemo di piantarvi una cattedra di socratismo! Per intanto, che volete fare? — Sono gli uomini che non vanno, e non le istituzioni!

La radice del male consiste, e l'ho detto altra volta, in un difetto, di cui mi persuado sempre più che è vano lamentarsi. Noi non abbiamo filosofia, e non abbiamo religione: e quelle che abbiamo ne sono per lo più una sofisticazione. Intanto non c'è che esse che possano alimentare quel bisogno dell' insieme, senza il quale lo specialista non guarderà mai fuori del viottolo, per cui natura lo trae a trotterellare.

Pure il corso monografico, in quanto tale, non conferisce esso il vizio della miopia. Esso non chiude l' intelligenza, anzi la rinvigorisce, la fortifica e l'apre alla luce della vera cultura, anche generale. Al giovane che si prova per la prima volta a maneggiare gli strumenti della ricerca scientifica s'apre un mondo nuovo dinanzi: quello della verità vera: tanto diversa dall' altra verità, appresa nel liceo, della quale con Senofane potrebbe dirsi:

εἰ γὰρ καὶ τὰ μάλιστα τύχοι τετελεσμένον εἰπών,
αὐτὸς ὅμως οὐκ οἶδε.

Ora si accorge il giovane che tutto quello che sapeva, ei non lo sapeva davvero; lo credeva in certo modo, perchè gli era detto dal maestro e dall'autore dei suoi manuali; ma egli non ne vedeva da sè i motivi razionali o i fondamenti storici; e aveva

per certo quello che è dubbio; e non possedeva la certezza del certo.

Il suo cervello comincia quindi ad aver bisogno come di un cibo nuovo, della prova, dell'analisi, della discussione, della critica. E tutto quello che sapeva naturalmente, è portato a desiderare di saperlo in questo nuovo modo: e dell'arma che il nuovo maestro gli mette in mano, se il giovane è degli eletti, vorrà giovarsi a farsi innanzi da sè, sempre più innanzi nel nuovo mondo.

L'effetto cioè dell'insegnamento scientifico speciale è duplice: addestra alla conquista razionale, metodica, analitica della verità; e crea il bisogno di estendere da sè questa conquista quanto è conceduto a ciascuno dai termini e dalle condizioni della sua vita. Per questo doppio rispetto esso conferisce potentemente allo sviluppo delle vere, delle attive virtù didattiche dei futuri insegnanti. Perchè sono doti essenziali e fondamentali della mentalità di chi insegna queste: che essa sia così affiatata con la verità, così educata al pensare metodico che conduce al possesso reale e intimo e libero del vero, che moralmente si spogli d'ogni egoistica, capricciosa e orgogliosa individualità, la quale è la negazione di quell'amore, che è il fuoco della scuola; e intellettualmente non sappia vivere se non di chiarezza nelle idee, di sincerità e nettezza logica, di precisione e critica scrupolosa del proprio pensiero. E d' altra parte che essa senta acuto sempre quello stimolo della ricerca, che è l'amore della verità in tutta la sua grandezza: e la santa coscienza delle manchevolezze invincibili del nostro sapere, e del bisogno quindi di progredire sempre, senza arrestarsi mai.

Tutti i difetti della scuola, chi ben vi rifletta, nascono appunto dal difetto di una di queste doti. Il maestro può essere ciarlatano e ignorante, come può essere arruffato lui e portar confusione nei cervelli, e non imporsi un metodo, perchè non ha assaporato mai veramente il gusto della verità che si gusta col pensiero che la costruisce metodicamente, e ne fa la propria sostanza e la propria passione.

Chi ha conosciuta la gioia del pensare la verità, quasi in tutte le sue articolazioni, non può fare a meno di sforzarsi poi sempre di mettersi innanzi con puro animo e con limpido intelletto a ogni verità, che debba trattare; a comportarsi cioè verso di essa con quel *metodo*, che è onestà morale e intellettuale. Così il maestro può essere pedante, monocolo, mortificatore d'in-

telligenze; ma se non è stato abituato a *sentire* la vastità infinita del sapere e ad aspirare sempre dalla propria aiuola al cielo unico della verità che è totalità e sistema. Laddove chi sia stato una volta buono specialista, vorrà proprio per questo estendere metodicamente e criticamente, quanto è possibile, i confini della propria cultura, secondo le esigenze della sua materia d'insegnamento. E se è uscito dall'università senza una cognizione critica sufficiente della riforma protestante e del risorgimento italiano, non potrà non sentire il bisogno di acquistarla per insegnar qualche cosa di questi argomenti in iscuola; chè ciò che troverà nei manuali gli riuscirà al palato senza sapore, e gli parrà qualche cosa di monco, vago, inafferrabile, che non potrà più entrare o non potrà più restare, tale e quale, nella sua mente. Egli studierà di buona voglia, non dubitate: e via via la cultura sufficiente al suo ufficio se la farà da sè, col suo cervello. Basta che fin dal primo giorno porti in iscuola quella tale onestà, quel bisogno di luce, quell'amore, quell'entusiasmo per ciò che nella scuola ci riunisce insieme maestro e scolari: la verità, o almeno quella che possa parerci tale!

Perchè non vogliamo oggi tener in conto questi benefici effetti della cultura strettamente scientifica? Io temo che la vera ragione, sia questa, che la cultura strettamente scientifica manca (essa appunto, e non la preparazione didattica professionale) alla maggior parte dei nostri insegnanti.

Credo che gl' insegnanti non siano al livello a cui si vorrebbero, non perchè troppo dotti e poco pratici, ma perchè poco dotti e troppo pratici. Le nostre università non prendono generalmente nell'orbita del lavoro scientifico sottraendolo alle occupazioni pratiche della professione (che i più iniziano da quando entrano nelle università) il giovane che s' avvia alla carriera dell'insegnamento. I nostri corsi non sono abbastanza monografici, critici, sperimentali; non sono scienza che si fa; ma sono spesso esposizioni compendiose di risultati già ottenuti, sono lezioni cattedratiche, che lasciano gli studenti passivi; senza sussidii (parlo specialmente della Facoltà di Filosofia e lettere) di biblioteche speciali, senza ricerche personali degli scolari, senza quella vera e viva collaborazione, per cui l'insegnamento universitario è insegnamento scientifico per davvero, e quindi capace di produrre i frutti, che è ragionevole attendersene. Ecco quello che manca, secondo me, alla preparazione degl'insegnanti.

secondari. E più mancherebbe con gravissimo danno della scuola media e della cultura scientifica, se prevalesse l'opinione di quelli che vogliono rallentato o come che sia attraversato l'avviamento scientifico delle facoltà universitarie, che preparano questi insegnanti (1).

Febbraio 1908.

---

(1) Licenziando le bozze di questo capitolo, leggo con piacere nei *Nuovi Doveri* del 15 aprile 1908 un importante articolo del Volpe (*Ancora dell'insegn. super. della storia e della riforma universitaria*), che aderisce alle idee da me propugnate in questo scritto. « Quelli che negli istituti superiori », dice il Volpe, « studiano con intendimenti scientifici, nove volte su dieci riescono, se non difettano certi altri requisiti *morali*, anche buoni maestri; e malamente credono di servire agli interessi della scuola media quei valentuomini, che dei quattro anni universitari volentieri ne darebbero un paio per la cosiddetta preparazione professionale, una specie di rimasticamento di quel che si è ingerito nel liceo o nell'istituto tecnico. Sarebbe un affidare all'Università un ufficio non suo, sanare cioè i malanni della scuola media; ed un disconoscere il peculiare carattere e le finalità proprie dell'insegnamento superiore, senza neanche il vantaggio di preparar meglio i futuri maestri secondari ».

V.

Conclusioni e proposte.

I.

Si si vuole elevare il grado della preparazione all'insegnamento secondario, bisogna adunque rinvigorire e agevolare la cultura scientifica dell'insegnante. Al quale scopo gioverebbe in primo luogo, non abolire le odierne scuole di magistero, ma trasformarle una buona volta in quello che già hanno avuto la tendenza a farsi: ossia in seminari scientifici, promuovendo, ove sia possibile, l'istituzione d'internati conformi alla Scuola Normale di Pisa. Ma, a differenza della scuola di magistero, il seminario dovrebbe avere la durata di tutto intero il quadriennio degli studi della facoltà, appunto per accompagnare e sussidiare tali studi dal principio alla fine: dividendosi in due bienni, il primo dei quali comune a tutti gli studenti della facoltà, il secondo partito in tante sezioni distinte, quante sono le lauree che si distinguono o si verranno distinguere nella facoltà letteraria.

Ciò che manca alla facoltà letteraria oggi è appunto questo seminario scientifico; onde accade che i suoi insegnamenti ne vengano naturalmente o snaturati o immiseriti. Giacchè l'insegnamento filologico, o storico, o filosofico richiede assolutamente un'attiva collaborazione di tutta la scuola intorno ai testi: dalla quale si ottenga, come risultato critico, una serie organica di determinate convinzioni e si acquisti, come attitudine formale, un certo abito di pensare metodico e razio-

nale. Ora o l'insegnamento di facoltà si trasforma esso stesso in questa opera di collaborazione, che importa esercizi speciali intorno a temi molto circoscritti; e viene allora a perdere il carattere indispensabile di vero e proprio insegnamento superiore, in cui il professore dovrebbe portare la propria personalità di scienziato, ossia certe idee fondamentali, atte ad essere esplicate ed applicate in un territorio d'una relativa ampiezza, e quindi a fornire o suggerire un certo orientamento generale. Ovvero l'insegnamento si limita, come accade quasi sempre, a un'esposizione cattedratica e accademica di un trattato scientifico, di risultati d'indagini già fatte e magari pubblicate; e allora si riduce a meno d'un libro, che i giovani potrebbero leggere da sè, con maggior frutto, senza scomodarsi per venire all'università e per pagare le tasse. Allora nella scuola chi fa qualche cosa è solo il professore; e gli scolari odono (quando odono), o pigliano qualche appunto (quando lo pigliano). E tutti gli studi si riducono a mandare a memoria, sotto gli esami, i quaderni degli appunti.

Perchè il corso universitario sia efficace, deve essere accompagnato da conferenze ed esercizii, che diano occasione ai giovani di prendere un effettivo interesse alla materia del corso, mediante il loro lavoro personale intorno a punti particolari della materia stessa indicati ordinariamente dal professore: mediante la discussione dei lavori scritti e delle conferenze; mediante la lettura in comune dei testi relativi al corso universitario, e così via. Anche la facoltà di lettere deve avere i suoi gabinetti e le sue cliniche, se non vuol essere uno spaccio presso che inutile di parole. E ciascun professore deve integrare con le conferenze del seminario le sue lezioni universitarie.

Ciò che ciascuno potrebbe fare già di sua iniziativa, e qualcuno fa già. Ma incontra ora una non piccola difficoltà nella presente scuola di magistero e nel presente regolamento di facoltà, che impongono, in verità, troppi corsi e troppi esami, perchè resti ai giovani tempo e voglia da corrispondere agli sforzi degl' insegnanti, che li vogliano avviare a qualche indagine di carattere originale, e insomma a qualche studio veramente proficuo e serio. Perciò il seminario dev' essere una trasformazione della scuola di magistero; e richiede una diminuzione del numero degli esami obbligatorii, affinchè gli studenti abbiano la possibilità di far qualche cosa da sè, e riflettere, e leggere, e cercare, e insomma esercitare un po' il proprio cervello.

II.

In secondo luogo occorre che, posta da banda la pedagogia, ai futuri insegnanti (compresi quelli della facoltà di scienze) siano assegnati studi filosofici, che garentiscano lo sviluppo della riflessione razionale sui fatti e sui valori dello spirito umano, svolgendo e determinando le naturali attitudini ai problemi speculativi, alla consapevolezza della natura dello spirito,—che è il centro della vita,—e all'analisi rigorosa dei concetti. La pedagogia non è male che resti, anzi è certamente un bene, se si toglie dal posto privilegiato, che le assegna il regolamento vigente e l'opinione volgare in cui è tenuta, di scienza tecnica dell'arte d'insegnare; e si mantiene per quello che sostanzialmente è: una cattedra, indifferenziabile se non empiricamente e corso per corso, dalle altre filosofiche mantenute dallo Stato nelle sue università. E a tal uopo stimerei anch'io opportuno che, a scanso di equivoci funesti alla stessa intelligenza del valore di quelle che paiono diverse parti del sapere filosofico, si abolisse per legge la distinzione nominale delle quattro cattedre di Filosofia teoretica, Filosofia morale, Storia della filosofia e Pedagogia; e si dicesse semplicemente che l'organico delle Facoltà filosofico-letterarie, comprende quattro cattedre di filosofia; le quali si potrebbero poi meglio differenziare e quindi coordinare, anno per anno, con la formazione dei programmi in seno alle Facoltà: non escludendo che un anno magari si avessero quattro corsi di sola Storia della filosofia, o di sola Filosofia teoretica. Questa idea giustissima, che regge la costituzione dell'insegnamento filosofico nelle università tedesche, fu già difesa in Italia dal Chiappelli (1), ed è sperabile che sia per trionfare di un'artificiosa divisione scolastica, che concorre, più di quanto a prima giunta non si pensi, a confondere ordinariamente e a falsare i concetti più elementari della nostra cultura filosofica.

Ma questo sia detto qui di passaggio: in conformità del concetto che noi abbiamo della pedagogia, è chiaro che la pedagogia non può avere altro valore nella preparazione degl'insegnanti che quello spettante a ogni altra materia filosofica. E

(1) Vedi CHIAPPELLI, *Sull'insegn. della filosofia nelle nostre università*, in *Rivista di filosofia e scienze affini* di Bologna del 1901.

in verità, in forza appunto dell'unità inscindibile di cui vivono, come in un circolo, tutte le cosiddette parti della filosofia, qualunque delle discipline filosofiche è atta a quell'educazione spirituale superiore che dovrebbe richiedersi dagl'insegnanti delle scuole secondarie: perchè non c'è disciplina filosofica, anzi non c'è libro classico di filosofia, che non tragga, per dir così, dentro di sè, direttamente o indirettamente, tutti i problemi fondamentali della filosofia, e non rappresenti perciò tutta la filosofia. Quello che importa è, non che il futuro insegnante abbia studiato la pedagogia o la storia della filosofia, ma che abbia studiato davvero filosofia, e abbia inteso, abbia preso interesse, abbia sentito, abbia insomma respirato l'aria che è propria della filosofia. Perchè? e come?

Il perchè credo riesca chiaro da tutto quello che si è avuto occasione di notare innanzi, e da quello che si avrà ancora occasione di notare in questo volume. I problemi fondamentali dell'educazione e dell'insegnamento sono problemi filosofici: di quei problemi che non si risolvono una volta per sempre, e da uno per tutti; ma per cui si può bene imparare l'arte di risolverli, che valga per sempre e per tutti. Questi problemi se li trova innanzi, più o meno chiaramente, ogni uomo che rifletta e si sforzi di penetrare nell'intimo delle cose e degli uomini, che l'attorniano, a ogni passo; e sono sempre nuovi, perchè il mondo si vien sempre mutando; e quelle stesse cose di ieri oggi son cambiate, e quegli stessi uomini ci sfuggono se li continuiamo a ritenerlo quali ci apparvero prima. C'è chi si contenta di questa superficie sempre cangiante, e si abbandona al flusso del tutto, e va innanzi alla meglio, o alla peggio, senza aver mai un concetto di nulla, spettatore passivo d'un caleidoscopio misterioso. Se è maestro, non è lui che regge la scuola, ma è la stessa scuola, col suo stesso andazzo spontaneo, che trascina lui. Ma c'è chi non vede la superficie se non come velo da levar su, per veder davvero la realtà, e dall'apparenza passare alle cose, e intender quindi anche le apparenze; e del cangiamento incessante scoprire le cagioni, che sono sempre ragioni; e così, agendo, inserirsi con la propria attività, che è ragione, atta a farsi cagione (mi si perdoni il bisticcio); nello stesso processo del reale. E il maestro che intende allora

(1) Vedi sopra pagg. 1 e seg.

la natura dello scolaro e di quel tale scolaro, penetra con la sua nell'anima di lui, e si fa parola che interpreta e illumina un sentimento, si fa sentimento che determina e rafforza un'energia, si fa energia che è processo mentale, riflessione, studio serio, intimo, vitale: si fa pensiero e si fa insomma, egli stesso, lo scolaro, con opera sapiente, che è amore perchè profonda intelligenza; sincero intelletto d'amore.

I problemi fondamentali della scuola sono due: quello del fine, e quello dei mezzi. Qual è il fine della scuola, in cui devo insegnare? Cioè: qual è il concetto di questa scuola? Rispondere è facile, e infatti, per ogni scuola, han tutti pronta una risposta, se questa deve consistere in una mera espressione verbale: ma se le parole han da rispondere a concetti, e questi, per esser tali, devono stare d'accordo con gli altri concetti con cui sono di lor natura legati, la risposta inchiude, nientemeno, un sistema filosofico. Non credo che occorra dimostrarlo. Giova piuttosto avvertire che in realtà tutti coloro — e son migliaia — che discorrono a orecchio del fine di questa o di quella scuola, protestando magari di non sapersi che fare della filosofia, adoperano tutti concetti (sfigurati e irriconoscibili, quanto si voglia) schiettamente filosofici: e sono come i bambini che giuocano con le armi da fuoco e inesperti si feriscono da se stessi, e s'uccidono. Uno vuole dalla scuola il *cittadino*, un altro l'*uomo*, un terzo la *cultura*, un quarto lo *sviluppo delle facoltà*, un quinto la preparazione alla *vita* ecc. ecc. Ma che è il cittadino, senza lo Stato? E che è lo Stato, senza lo spirito che lo crea? E che è lo spirito? — Oh bella, ci vuole un sistema filosofico per rispondere.— E così sempre: e quelli che non s'accorgono che, per render ragione di quello che affermano come sacrosanta verità ci voglia un sistema filosofico, è — c'è bisogno di dirlo?—è perchè non capiscono che dovrebbero render ragione, almeno a se stessi, di quello che affermano.

L'insegnante modesto e onesto, che non parla di cose che non sa, mette da parte ogni disquisizione intorno al fine della scuola, in cui è messo a insegnare, e si chiude nella sua disciplina particolare, tranquillo nella propria coscienza circa la finalità di questa, poichè questa è nel programma della scuola: e per quanto è da lui, cerca nella propria disciplina il fine dell'opera propria. Onde accade che il mezzo gli si tramuti in iscopo; e la vita che è grande ed ha grandi interessi, si rinchiuda per lui, nella sua scuola, nel breve giro di quella disciplina, che, per quanto vasta e importante, non è la vita, non

è lo spirito umano, che della scuola dovrebbe sempre poter uscire nella sua sacra integrità.

La scuola, ogni scuola, è la formazione dello spirito: e richiede in chi la regge una coscienza speculativa, che determini a sè e quindi alla scuola la meta degna, la norma adeguata. Questa coscienza dovrebbe esserci anche nel maestro elementare, oggi cattivo educatore, in generale, perchè senza religione e senza filosofia: dico senza religione che sia religione, e senza filosofia meritevole comunque di questo nome. Ma dev' esserci soprattutto nel professore secondario date le finalità liberatrici, di cultura umana, che s'è ormai tutti d'accordo ad assegnare alla scuola media.

È anche richiesta la cultura filosofica dal bisogno in cui l'insegnante viene a trovarsi di precisare i mezzi opportuni al raggiungimento del proprio fine educativo. I mezzi sono il metodo: ma non sono la metodologia, nè generale nè speciale. L'ho detto già: il metodo nasce o deve nascere giorno per giorno in ogni scuola per ogni maestro, se anche la materia insegnata resti sempre una, poichè il problema si rinnova incessantemente, e la formula una volta appresa, e tenuta presente come legge infallibile, fa il pedante, a cui la realtà scappa da tutte le parti, non fa il maestro che ha in pugno, si può dire, la sua scuola. A problema nuovo, soluzione nuova. E il maestro deve portare con sè, non le soluzioni, ma quello spirito che sia pronto, al momento opportuno, a trovarle da sè: che è lo spirito illuminato dalla consapevolezza della natura eterna dello spirito umano, materia costante di tutti i problemi di cui si tratta.

Diciamo piuttosto come dovrebbe provvedersi a questa cultura filosofica degl'insegnanti. Si dirà: — Ma non ci sono oggi gl'insegnamenti filosofici nelle Facoltà di lettere? E intanto, sono forse gl'insegnanti di lettere, che hanno avuto questi insegnamenti, migliori insegnanti di quelli di scienze, che non li hanno avuti? o quelli di filosofia, che ne hanno avuto di più, migliori di quelli di lettere che ne hanno avuto di meno? — Gl'insegnamenti filosofici, che le nostre facoltà posseggono già, sono e non sono quello che io vorrei che fosse la preparazione filosofica degl'insegnanti. Senza entrare in argomenti incresciosi, che sarebbero poi estranei allo scopo di questo scritto, noto soltanto un fatto: che in generale per lo studente di lettere, e talvolta anche per quello di filosofia il corso filosofico non è se non un esame da sostenere; spesso perciò un certo numero di dispense da mandare comunque a memoria. Ora, questa non è la filosofia, ma

la negazione della filosofia. Ogni forma di sapere, in generale, ma la filosofia, in particolare, in quanto è appunto il sapere per eccellenza, è lavoro autonomo, attivo dello spirito. Questa filosofia nel nostro insegnamento superiore non c'è, principalmente per il difetto del seminario scientifico, e vi sarebbe se questo seminario s'instituisse, come è *in votis*, e vi fossero richiamati, per qualche corso filosofico, tutti i futuri insegnanti; e se, a garanzia pratica degl'interessi dello Stato nella pubblica istruzione, come prova della preparazione degli aspiranti all' insegnamento, si stabilisse o nell' esame di stato per i concorsi di aggregazione o in un esame speciale universitario prima o dopo la laurea in lettere o in filosofia, o in scienze, un esperimento analogo a quello richiesto in Prussia per gli esami di abilitazione all'insegnamento (1); un esperimento, in cui il candidato dimostrasse seriamente di aver letto e compreso una delle opere classiche della filosofia antica o moderna.

E a questo esperimento si dovrebbe assegnare un voto speciale, da valere in prima linea per l' ammissione nel pubblico insegnamento. Chi s'è messo in grado di render piena ragione d'una sola opera come la *Repubblica* di Platone o la *Metafisica* di Aristotele, o l' *Etica* di Spinoza o una delle *Critiche* di Kant (l'elenco degli autori dovrebbe bene esser fissato per regolamento, udito il parere di tutti i professori di filosofia delle università), di filosofia ne saprebbe certamente tanto da non poterle più dare un addio, appena superato l' esame; e avrebbe insomma il viatico necessario per la sua futura carriera d'insegnante, ossia di artefice di quell' opera divina, che è l' incremento della umana spiritualità, in tutta la sua eccellente e ricca natura.

III.

Queste due idee della trasformazione delle scuole di magistero in seminarii scientifici e della più seria cultura filosofica degl'insegnanti sono, secondo me, i due punti su cui si dovrebbero concentrare gli sforzi di quanti desiderano migliorata la preparazione di essi. Ad altro certamente è da badare per la

(1) Vedi L. CREDARO, *Gli esami di abilitazione all' insegnamento secondario in Prussia*, nella *Cultura* del Bonghi, N. S. a. I (1891) pp. 12-17.

formazione del corpo insegnante: ma il resto mi pare che riguardi non più la preparazione di esso, quanto piuttosto la scelta, o come si dice, il reclutamento. Così, anche a me sembra desiderabile che venga adottato in Italia il sistema tedesco del *Probejahr* col *Seminarjahr*, propugnato dal prof. Raulich (1); istituzione per l'appunto che non prepara, ma *inizia* l'insegnante da una parte, e dall'altra garentisce lo Stato per la nomina definitiva del suo personale. Che se in questo tirocinio si volesse vedere la preparazione immediata all' insegnamento, vorrei far notare che una tale preparazione, ossia un tal tirocinio, durerà poi tutta la vita, perchè *nulla dies sine linea*, anche nel progresso individuale del maestro rispetto alla sua capacità e abilità didattica; e i cosiddetti esperimenti *in anima vili* o *nobili* sono inevitabili sempre. Quel che importa è che il novizio abbia l'aiuto, il consiglio de' più provetti, messo subito in faccia, per opera di costoro, dei problemi immediati della scuola, in modo che sorga in lui il diretto interesse pedagogico; e poi che, nell'interesse pubblico, ci sia un periodo di prova sincera e rigida, come può essere dato dal *Probejahr*, delle attitudini personali, che non sono solo intellettuali, ma soprattutto morali, degl' insegnanti, prima che essi divengano impiegati dello Stato e acquistino il diritto di star nella scuola finchè abbiano fiato in corpo, a dispetto di tutti i giudizii severi di presidi e d'ispettori. Perciò dicevo che la questione si riferisce piuttosto alla scelta, anzi che alla possibile preparazione degl' insegnanti; ed esce quindi dall'ambito dell'argomento preso qui a trattare.

(1) Art. cit. nei *Nuovi Doveri* del 15 dic. 1907.

XIII.

SCUOLA LAICA.

Di questi tre scritti il primo, che fu presentato come Relazione al VI Congresso nazionale della Federazione fra gli insegnanti delle scuole medie, tenutosi a Napoli dal 24 al 27 settembre 1907, fu prima pubblicato, a cura della Federazione stessa, in un opuscolo a parte, e poi negli *Atti* del Congresso (Assisi, 1908) pp. 171-92; oltre che nel numero speciale dei *Nuovi Doveri* (15 sett. - 15 ott. 1907) uscito in occasione dello stesso congresso; il secondo fu anche pubblicato già nei *Nuovi Doveri* del 1 novembre 1907, e più completamente negli *Atti* del Congresso, pp. 277-283.

I.

SOMMARIO. — 1. Carattere negativo del concetto corrente di scuola laica. — 2. Religiosità immanente alla laicità, e critica del concetto di separazione dello Stato dalla Chiesa. — 3. Laicità immanente alla religiosità, e critica del concetto di scuola confessionale. — 4. La religione, le confessioni religiose e la filosofia. — 5. L'intolleranza della scuola, confessionale. — 6. L'intolleranza religiosa e l'intolleranza filosofica. — 7. Tendenza stazionaria ed eteronoma della scuola confessionale. — 8. Il pregio della scuola confessionale. — 9. La scuola liberale o laica italiana. — 10. La *fede* nella scuola. — 11. La *neutralità* della scuola e suo assurdo. — 12. Il contenuto della laicità ideale della scuola e la libertà d'insegnamento. — 13. La pretesa libertà di coscienza degli alunni. — 14. La scuola e la vita, e la politica della scuola. — 15. La scuola laica come criterio d'orientamento, e i suoi postulati. — 16. La laicità della scuola primaria. — 17. Le scuole private. — 18. Il reclutamento del personale insegnante e dirigente.

— Vada presto, disse Minerva; e in quel spacio succeda l'Industria, l'Esercizio bellico e Arte militare; per cui si mantenga la patria pace e autoritade..., si annulleno gli culti, religioni, sacrificii e leggi inumane...; perchè ad effettuar questo, tal volta, per la moltitudine de' vili ignoranti e scelerati, la quale prevale a' nobili sapienti e veramente buoni, che son pochi, non basta la mia sapienza senza la punta de la mia lancia, per quanto cotali ribaldarie son radicate, germogliate e moltiplicate al mondo. — A cui rispose Giove: — Basta, basta, figlia mia, la sapienza contra queste ultime cose, che da per sè invecchiano, cascano, son vorate e digerite dal tempo, come cose di fragilissimo fondamento.

G. Bruno, *Op. it.*, ed. Gentile, II, 196.

1. Il bisogno di una discussione larga, aperta, serena intorno a questo tema nasce dal fatto, da tutti oscuramente o chiaramente sentito, che il nostro concetto della scuola laica è un concetto meramente negativo. Scuola laica diciamo quella che non è confessionale; ma non abbiamo pensato quale dev'es-

sere poi una scuola non confessionale. Diciamo appunto che ha da essere *neutrale*; cioè, in verità, non ne determiniamo in nessun modo il carattere, la forma positiva, limitandoci ad escluderne l'adesione alle varie forme di confessione religiosa.

Ma bisogna forse riconoscere che la laicità si risolve proprio e consiste in questa mera negazione della confessionalità? C'è qualcheduno, infatti, che ha questa convinzione; e non attribuisce alla laicità nessun contenuto proprio; per modo che, se non ci fosse stata mai una scuola confessionale, mai ci sarebbe stato luogo a parlare di una scuola laica. Il che però è falso: e la scuola laica, se non fosse altro che una scuola riuscita a liberarsi del contenuto religioso-confessionale, non sarebbe certo un progresso rispetto alla scuola, di cui dovrebbe prendere il posto. Perchè non c' è progresso che faccia *tabula rasa* del passato, anche quando il passato sia l'errore ed il male, a cui convenga al più presto sottrarsi. Il negativo, per dirla in termini di logica, non è reale negativo, se non contiene (negativamente, s' intende) il positivo corrispondente. La scuola laica rappresenterà il progresso da noi vagheggiato e propugnato rispetto alla scuola religiosa e confessionale non divenendo quello che la scuola sarebbe stata già, se la religione non vi fosse mai penetrata (che sarebbe, come ognun vede, un tornare indietro); ma quello che è giusto e possibile che sia, dopo che e perchè c'è stata dentro e v'ha dominato la religione. Così il regime socialista suppone il pieno e completo sviluppo del regime industriale borghese; e può affrettare, secondo pensano i marxisti intelligenti, il proprio avvento, favorendo e promovendo appunto quel regime a cui intende sostituirsi. Il difetto, secondo me, del nostro concetto di scuola laica si riduce, insomma, a un difetto del nostro concetto di scuola confessionale, o religiosa (che, come dirò, per me, tornano lo stesso). La negatività della laicità è mera negatività vuota, perchè non abbiamo riflettuto abbastanza sul concetto antitetico di scuola religiosa, che con la laicità ci proponiamo di correggere.

Infatti, a determinare il contenuto positivo della laicità, in generale, se anche si voglia metter da parte per un momento la religiosità, e affrontare quella direttamente, si è condotti necessariamente a scoprire in fondo al concetto dello spirito laico qualche cosa di ciò che è essenziale allo spirito religioso.

2. Così si afferma che lo stato oggi ha da essere laico; che è come dire, al solito, non legato a una forma di religione: *se-*

parato dalla religione. Orbene, in che modo si può concepire uno stato *separato* dalla religione? In quanto separato, evidentemente, esso non riconosce nessuna religione; perchè, se la riconoscesse, riconoscendo ad essa in quanto stato il valore di religione, le si legherebbe e subordinerebbe.

Per separarsi veramente, deve comportarsi verso la religione, come se questa non fosse: cioè come se non ci fosse il valore, che è rappresentato dalla religione, fuori dello stato. Ora la religione è sì chiesa e culto, istituzione sociale e persone; ma è tutto questo, in quanto è prima di tutto religione; perchè la chiesa e il culto e i sacerdoti suppongono un credo religioso, ossia un insegnamento, o meglio un' affermazione del divino. Onde, non riconoscere e negare fuori di sè la religione, è innanzi tutto non affermare fuori di sè il divino (non consentire in un'affermazione del divino, che si faccia fuori dello stato). Il divino, per chi giunge ad affermarlo, come realtà o come esigenza o ideale, che voglia dirsi (se pure la realtà e l' ideale fanno due), è l'assoluto o incondizionato, è la verità che non tramonta mai, e lega e piega ineluttabilmente gli spiriti; è il dovere, che s'impone in forma perentoria e categorica, chiudendo tutte le scappatoie della casistica, vietando tutte le mollezze del sentimento; è la legge del pensiero e della vita, che devono già avere anch'essi la loro legge, se non c' è niente nè nella vita nè nel pensiero che non abbia la sua. Il divino è, dunque, quel che ha da essere, quel che vale, il valore.

Orbene: lo stato che nega fuori di sè il divino, può egli negarlo fuori e dentro di sè, da per tutto? A parole, certo: ma lo stato non è, non è stato mai una parola. Lo stato è una realtà, una reale attività etica, che non *discorre* di se stessa, ma si afferma, si *realizza* perennemente. E se si realizza, non può realizzarsi altrimenti che come qualche cosa che *deve* realizzarsi (come valore); come qualche cosa che rappresenta una legge, come un che d'assoluto, di divino. Esso non ha bisogno di professare con dottrine meditate e scritte la propria assolutezza; la sua professione consiste nel fatto della sua realtà.

In conclusione, dunque, lo stato laico, — anche a non pensare che laico può essere solo lo stato che prima sia stato religioso, e laico quindi non può diventare senza che qualche cosa della sua religiosità gli rimanga, per dir così, appiccicato — lo stato laico, che, separandosi dalla religione, nega la religione, non riesce a vuotarsi d'una sua interna religiosità, la cui coscienza soltanto,

chiara o oscura che sia, è motivo di quella negazione e ripulsione della religiosità estranea, posticcia e però, non solo superflua, ma ingombrante, imbarazzante e dannosa. Perchè a questo punto bisogna bene por mente, se si vuol penetrare al fondo della questione. La negazione d'una religiosità trascendente non è possibile (se anche vi sia chi la creda non pure possibile, ma realmente avvenuta in altri o in se stesso) senza una implicita affermazione d'una religiosità immanente: nè si afferma perchè si sia negato; anzi si nega, perchè s'è affermato.

Senza l'affermazione, mancherebbe, per dir così, il sostegno alla leva per negare. Chi si rialza, e raddirizza le ginocchia già a lungo piegate, deve sentire in sè un vigor nuovo, una forza interiore, che per lo spirito umano non può essere mai il contrario di ciò che lo stesso spirito è — legge di verità e di virtù.

Lo stato si laicizza diventando fine a se stesso, e però sottraendosi alla soggezione di un che di estraneo a cui abbia a servire. E fine a se stesso non può diventare negando ogni fine. anzi affermando sè fine; sè, ripeto, assoluto; sè, valore; sè, divino: divinizzandosi in qualche modo, e però non potendo più riconoscere un'istituzione che non essendo esso, lo stato, tuttavia professi di rappresentare il divino.

3. Questa laicizzazione dello stato, che i politici empiricamente han detto separazione (quasi fuori lo stato restasse qualche cosa che esistesse, avesse cioè valore per lo stato), è legge essenziale di esso, destinata a essere tutta e pienamente realizzata, perchè lo stato è essenzialmente laico; e però, a rigore. nen può essere nè fu mai non laico. Se esso infatti è essenzialmente laico, uno stato non-laico sarebbe uno stato non-stato. E in vero uno stato, detto non-laico o confessionale, non subisce una confessione, ma la *fa* sua: perchè, già, se non la facesse sua imponendola, come definizione intrinseca della propria natura di stato, ai membri che ne fanno parte, non sarebbe uno stato confessionale. Ma se è esso, lo stato medesimo, che definisce la propria religiosità, esso è andato perciò stesso al di là della confessionalità, e s'è fatto laico, affermando la propria autonomia religiosa col creare a sè la religione sua. La differenza tra stato laico e non-laico è differenza empiricamente constatabile, in quanto quest'affermazione della propria autonomia religiosa nell'empirico suo accadere viene assumendo via via forme diverse, sempre progressivamente più congrue al concetto teorico speculativo della libertà religiosa. Si ha la storia dello

stato che viene diventando sempre più stato; ma stato essendo fin da principio.

Lo stesso è da dire — e gioverà a schiarimento maggiore del mio pensiero — della famosa soggezione del pensiero scientifico ai dommi religiosi, che sarebbe avvenuta p. e. nel medio evo e persisterebbe nella cosiddetta scienza cattolica anche odierna. Anche nel medio evo, quando si diceva la filosofia serva della teologia, la filosofia, a rigore, era serva davvero? Io osservo che una filosofia si sottomette alla fede, in quanto la fede è la conclusione filosofica del suo svolgimento; quando perciò essa stessa, come filosofia, mette capo alla fede. E allora la fede non è un dato, ma un prodotto del pensiero filosofico, non è un'imposizione, ma un postulato, cioè appunto una creazione. Una creazione imperfetta, perchè in se stessa contradittoria (come tante altre creazioni, del resto, della filosofia); ma non una limitazione dall'estrinseco di quest' attività più elevata e sostanziale dello spirito; la quale può concepire più o meno imperfettamente (o perfettamente) la propria libertà; ma non libera non potrà essere mai, perchè intanto essa dev'essere libera, in quanto tale essa è già essenzialmente (1).

È così è da dire di tutto. La scuola dev' essere laica, perchè di sua natura essa è laica; e a rigore non può dirsi che sia stata mai o possa esser mai non laica. Nè faccia specie la forma paradossale, in cui mi piace d' esprimermi per fermare meglio l'attenzione su quello che mi preme qui di notare. Del resto, si può anche dire altrimenti, che, posta la natura essenzialmente laica della scuola, il voto odierno di laicizzare la scuola sta a significare l'esigenza d' una laicità maggiore, più piena, più logicamente congruente col concetto ideale della scuola, che, più o meno, laica è stata sempre. Laica è stata, perchè la scuola, è stata sempre comunque esercizio e sviluppo di mentalità umana, alla quale si può bensì essere prefisso un fine trascendente la mentalità stessa, ma non tanto trascendente che non vi operasse dentro realmente, — se vi operò, — come fine di quella mentalità, e cioè termine suo, e sua propria forma; cui naturalmente, sempre (checchè si sia creduto e pensato d' influssi estrinseci) l'uomo ha dovuto conquistare adeguandovisi,

(1) [Cfr. quello che ne ho detto nella *Critica* (1905) III, 209-10; e lo scritto *Filosofia, religione e arte nella « Divina Commedia »*, ivi (1908) VI, 52 ss].

e facendone la conseguenza e il prodotto supremo del proprio lavorio realmente autonomo. *Ubi spiritus, ibi libertas.*

Non vorrei essere frainteso. Io non nego ogni differenza tra la scuola confessionale e la scuola laica; tutt'altro. La differenza c'è, come vedremo; ma io dico che la stessa scuola confessionale è intrinsecamente laica in quanto è scuola; e che non sia scuola affatto e che ne escano uomini, che non siano proprio in nulla uomini, nessuno vorrà affermarlo. Soltanto, essa non è scuola abbastanza, perchè non è abbastanza laica; e deve farsi più laica, o come si dice semplicemente, laica, per diventare più scuola che sia possibile; o se, si vuole, per essere scuola per davvero. Intorno a questo punto non credo che possa cader dubbio: appunto perchè la scuola è essenzialmente laica, perchè essa è stata sempre, come ha potuto, laica, quand'anche pare sia stata la negazione della laicità, — noi possiamo e dobbiamo affermare la necessità della sua sempre maggiore laicizzazione. Se la scuola non fosse stata già, e non fosse, per natura, quale noi la vogliamo, noi vorremmo l'irrazionale; vorremmo nella scuola qualche cosa di cui essa potrebbe benissimo fare a meno, restando scuola; e però, in conclusione, qualche cosa di estraneo, di artificioso e arbitrario rispetto alla natura della scuola. La laicità dev'essere una nota o un momento necessario dello stesso concetto della scuola.

4. Che cosa è dunque questa laicità? O meglio, poichè il nostro concetto presente della laicità è l' antitetico della confessionalità, che cosa è una scuola confessionale?

Osservo in primo luogo che confessionalità, nel senso storico, equivale a religiosità. Perchè storicamente, la religione è questa o quella confessione. La confessione è superata con la religione naturale, col deismo, con la pura religiosità, in generale, della filosofia: nella quale allora la religione non è più un grado o una forma concreta e storica dello spirito; ma un momento ideale, e cioè il carattere di una forma superiore, o, comunque, diversa. Perciò noi diremo confessionale una scuola, in cui la religione s' insegni, o governi l' insegnamento, come una forma storicamente determinata, come una religione positiva; ma non negheremo ogni forma di religiosità alle scuole a cui manchi un tale insegnamento o governo; se è vero che la religiosità può sussistere in uno spirito che non aderisca a nessuna religione positiva, e a nessuna specie di religione vera e propria.

Per intendere, dunque, il carattere specifico della religiosità confessionale, bisogna intendersi, alla meglio, intorno al concetto generale della religione, senza addentrarci in discussioni che qui sarebbero fuor di luogo. La religione è quella particolare forma di conoscenza o affermazione dell'assoluto (Essere, Pensiero, Verità, Bene, ecc.), la quale, postulando l'assoluto come opposto ed esterno al soggetto che lo conosce e l'afferma, impedisce ogni mediazione razionale tra l'uno e l'altro; e finisce con l'abbandonare la soluzione di una tale opposizione (soluzione necessaria alla vita morale e speculativa dello spirito) all'arbitrio del termine opposto al soggetto, che è immediatamente ragione. Pertanto, la religione è conoscenza irrazionale, mitica, dell'assoluto: irrazionale, perchè l' assoluto si concepisce, nell'atto che si afferma, come posto al di là del pensiero, e quindi inconoscibile: *Deus absconditus*. Senza agnosticismo non c'è religione: perchè, quando tutto l'oggetto della conoscenza assoluta si risolve in termini di conoscenza logica, la religione cede il luogo alla filosofia. La quale allora veramente supera e assorbe in sè la religione, quando l'essere, che era fuori del pensiero, giunge a intrinsecarlo col pensiero stesso, facendo del processo di quello lo stesso processo razionale dello spirito. Affermazione dell'assoluto, e affermazione dell'inconoscibilità dell'assoluto, o impossibilità dell'unificazione dell' assoluto e dello spirito umano: ecco il contenuto della religione propriamente detta.

Quest'affermazione, si badi, non è una tra le altre nella vita del pensiero: essa è centrale e fondamentale, perchè l' assoluto — diciamo noi di conoscerlo o no — è centro e fondamento del pensiero. Quindi uno dei caratteri più importanti dell'attività religiosa; la quale è attività dominante, accentratrice, unificatrice; quindi selettiva, valutatrice, critica. Quindi l' intolleranza dello spirito religioso, che è il suo difetto e il suo pregio.

L'assoluto è uno, per definizione. Due assoluti si condizionerebbero, e ciascuno di essi cesserebbe di essere assoluto. Pertanto, un'affermazione dell'assoluto esclude affatto ogni altra affermazione, che dia l'assoluto in una forma anche leggermente diversa. Ora, se l'assoluto è l'incondizionato, esso è il condizionante o la condizione di tutti i condizionati.

Se un solo oggetto del pensiero è assoluto, se gli oggetti del pensiero, nel suo continuo svolgimento intellettuale e mo-

rale, son tanti, tutti questi oggetti, salvo quell'uno, sono condizionati da quell'uno.

Tutta la nostra vita spirituale si volge attorno a quel pernio: e poichè di pernii non ce n' è che uno, quel che intorno ad esso non si muove con tutto il resto, non fa parte della vita viva dello spirito. E le anime tutte vive, energiche, operose sono quelle appunto, che attorno alla idealità somma, che esse vagheggiano, stringono ordinatamente, ma vigorosamente, tutti i loro pensieri e tutte le loro volontà, ferme in un sistema d'idee, non chiuso, ma saldo, miranti sempre a un medesimo fine. — Un fine al di là della stessa volontà umana, un principio di sistemazione delle nostre cognizioni al di là della nostra stessa intelligenza; ecco la religione. Come sia per colmarsi l' abisso tra la volontà e quel fine sommo, tra l'intelligenza e quel principio supremo, questo è quello che dicono variamente le singole religioni positive; nelle cui soluzioni arbitrarie (miti, rivelazioni) si deve necessariamente finire quando non si creda possibile, com'ho detto, quell'unificazione di spirito e oggetto dello spirito in cui consisterebbe la soluzione, e quindi la trasformazione dello stesso problema religioso, per mezzo della filosofia (1).

5. È ora forse possiamo determinare i caratteri di una scuola confessionale: dei quali altri sono pregi, altri difetti. E cominciamo da questi ultimi. Scuola, in genere, è formazione, svolgimento spirituale. Tale spirito, tale scuola. Vogliamo il militare, e istituiamo il collegio militare; vogliamo l'artista, e istituiamo l'istituto di belle arti; volevano il gesuita, e fondarono le scuole della Compagnia. Scuola confessionale è quella in cui si forma lo spirito confessionale, addetto cioè a una certa religione positiva: e come queste religioni positive son tante, e tutte si escludono a vicenda, la scuola confessionale promove la

(1) E si noti che questa soluzione e trasformazione del problema religioso compiuta definitivamente dalla filosofia, si comincia a fare, com'è possibile che esse la facciano, dalle scienze particolari, via via che vengono sostituendo una causa (com'esse dicono) a un atto del volere (arbitrio) di Dio.

E s'intende perchè così avvenga, se si riflette a quell' unificazione di tutte le cognizioni che s'è detto avvenire mediante l'idea dell'assoluto. Onde la religione tende ad assolutizzare, a modo suo, tutto il condizionato.

formazione d'uno spirito particolare, per cui la vita, e tutta la vita, dev'essere concepita in un modo affatto speciale, incompatibile con tutti gli altri modi in cui essa sarà concepita da ogni altro spirito educato in scuole d'altre confessioni. La scuola intanto è insegnamento di verità e di giustizia, una per tutti, o che dovrebbe essere una per tutti. La scuola, per sua natura, affratella, unifica gli spiriti, dirozzandoli, liberandoli dalle differenze individuali (pregiudizii, vedute egoistiche o unilaterali) e sollevandoli all'aer puro della scienza e del bene eguale per tutti. La scuola confessionale invece dirozza le anime investendole di nuova rudezza: alle differenze prescolastiche fa succedere nuove differenze, più salde, perchè più sistematiche: toglie la fede, connaturale allo spirito, nell' unità del vero e del bene, e spezza il genere umano agli occhi dell' alunno in due parti, l'una degli eletti, e l'altra dei reprobi: l' una dei privilegiati della luce della verità e della giustizia; l' altra dei condannati alle tenebre, e pur divisi in mille sette diverse, variamente erranti nella vana ricerca del raggio che l' illumini. Invece dell'affratellamento, la divisione; invece della collaborazione alla determinazione progressiva di quel che dobbiamo sapere e di quel che dobbiamo fare, l'intolleranza!

L'intolleranza, s'intende, per tutto il contenuto, ossia per tutta quell'opera del pensiero che è unificabile; e che è poi, come s'è detto, la parte viva del pensiero stesso.

Una scuola confessionale non differirà in nulla forse per l'insegnamento delle matematiche o della mineralogia, o della botanica o dell'astronomia da un'altra scuola confessionale o laica. Dentro certe scienze, certi dati, certe affermazioni o costruzioni del pensiero par che non entri lo spirito, quello spirito vivo, per cui ciascuno di noi è un uomo che ha una coscienza, per la quale urta o simpatizza con altri, e combatte o ama, teme o spera, e con una parola diciamo che vive. Quelle scienze, quel contenuto d'insegnamento par che formi come il terreno neutro di tutte le scuole. Nella stessa storia, in cui di certo le passioni non tacciono, e nella cui trama traluce il bagliore dei nostri ideali, la maggior parte dei dati cronologici, genealogici e geografici non toccano nè l'animo del cattolico, nè quello dal protestante, nè quello del musulmano. Son quelli per tutti, e nessuno ci trova a ridire.

Ma, se questo è vero in astratto e all'ingrosso, non regge

a una considerazione più concreta della vita del pensiero. Questi dati scheletrici, insignificanti, p. e. della storia non esistono, salvo che nell'intelletto che li astrae dal nesso storico, che è la materia reale di studio.

E così, in verità, non è possibile costruire con la scuola il puro matematico, il puro botanico, il puro astronomo: meno che mai nella scuola secondaria, alla quale qui abbiamo propriamente l'occhio. Non foss'altro, chi insegna matematica, oltre ad esser matematico, è un uomo; e anche per lui la matematica già avrà un significato, un'importanza per la scienza in generale, e quindi per la vita, della quale, comunque, avrà anche lui il suo concetto, che porterà nella scuola. Ma, quel che è più, la matematica, o che altro possa entrare, apparentemente, nell'anima umana senza interessarla, non si può, al pari delle date storiche, separare dal resto del contenuto spirituale, con cui essa naturalmente si organizza, e con cui appunto non può non interessare l'anima. Si pensi un po' alla matematica di Galileo nei *Massimi sistemi*, che va incontro alla condanna della Chiesa romana! Certo i conflitti della scienza naturale e matematica (segnatamente di quest'ultima) con la religione sono men facili e più mediati, che non siano quelli delle scienze morali, e porpriamente della filosofia, il cui oggetto è immediatamente identico con quello della religione: ma come la scienza, nei suoi varii gradi o momenti è una, perchè è una la mente che la produce, così a rigore nessuna parte dell'insegnamento confessionale può spogliarsi del carattere confessionale, e però di quello atteggiamento d'intolleranza, che si è detto.

6. Ma non è questo il più grave difetto dell'insegnamento confessionale. E potrebbe anche parere che questo non fosse nè anche un difetto proprio della scuola confessionale, considerato che intollerante è anche lo spirito dommatico della filosofia, il quale può essere anch'esso il fine d'una scuola non confessionale, ma fondata piuttosto sui principii d'un sistema filosofico. Potrebbe parere; ma in realtà tra il dommatismo filosofico, — che è poi il dommatismo d'ogni spirito sano, che si rende conto esatto di quel che pensa come vero, e agisce energicamente in conformità di quel che gli par vero, — e il dommatismo religioso c'è questa differenza: che il primo, se è filosofico, si mantiene, per quanto ostinatamente, e si difende con la ragione, che è il suo lievito potente e perenne; onde può sempre maturare e trasformare anche radicalmente il proprio contenuto;

l'altro, appoggiandosi a una soluzione arbitraria, miracolosa (data o rivelata, che si voglia dire) non può mantenersi se non col ripudio appunto — quanto è possibile — della ragione, e quindi con l'impossibilità di superar se stesso, progredire e trasformarsi.

L'un dommatismo è intollerante dell'irrazionale e tollerante del razionale; l'altro, forte dell'irrazionale, non tollera proprio il razionale. L'uno è la saldezza del movimento che va avanti, e non può tornare indietro. L'altro è la saldezza della quiete, che non può andare nè avanti nè indietro. Il dommatismo filosofico si nutre della fede in quella ragione che è una; e tende perciò all'affratellamento; il dommatismo religioso vive della fede nell'irrazionale che è molteplice; e però tende alla divisione. L'intolleranza antiumana è pertanto quella coltivata nella scuola confessionale: l'intolleranza che rende impossibile quell'ideale unità umana, a cui pur la religione, con assunto ad essa contraddittorio, aspira, e il cui trionfo non può essere affidato se non al progresso libero della ragione.

7. Quindi un altro difetto, anche più grave dell'intolleranza: la renitenza istintiva di ogni scuola confessionale al libero svolgimento del pensiero scientifico, nel più largo senso.

Difetto che non ha oggi bisogno d'alcuna illustrazione, mentre assistiamo alla naturale, logica, necessaria persecuzione, cui è fatta segno nel seno della chiesa cattolica quella parte di essa, che l'amore della verità liberamente cercata nella storia e nella speculazione trae all'indirizzo, che dicesi *modernismo*. E se si pensa, che lo spirito è appunto questa libera vita di ricerca e di conquista successiva della verità, questo svolgimento senza posa dell'attività del pensiero, ognun vede che la scuola confessionale, per questo riguardo, non è formazione, ma arresto, non è focolare di cultura, ma fiamma distruggitrice delle energie operose dell'anima umana.

E c'è un difetto più profondo, e, per dir così, più radicale. La scuola, dominata dallo spirito religioso è scuola *eteronoma*; è scuola che tende a privare lo spirito del senso della propria signoria, e quindi della propria responsabilità, non solo morale, ma anche intellettuale. Senso innato nell'anima umana; poichè tutti naturalmente sentiamo che ciascuno è artefice a se stesso del proprio valore; che ciascuno deve conquistarsi da sè la verità, che è degno di possedere, e tutto il merito delle buone azioni, di cui è capace; che ognuno ha in sè quindi una potenza

di verità e di bene, che la religione, opponendo ogni fonte di verità e di bene allo spirito umano, nega più o meno apertamente all'uomo, per quel che esso naturalmente, da sè, può ritenersi che sia. Tutte le religioni educano gli spiriti ad aspettare da fuori, — dall'alto o dal basso, — quello che l' uomo da sè con le forze sue può soltanto acquistarsi; e che aspetterà sempre indarno, se non vorrà agitarsi con tutta l'anima sua a ravvivarsi nel rigoglio del conoscere e del fare — che è poi anch'esso conoscere. Le religioni sono tutte nemiche, perciò, senza volerlo, d'ogni sorta di libertà, interna ed esterna: dànno mano ai regimi assoluti, a tutte le autorità razionalmente ingiustificabili; e quando vanno incontro, per interesse politico momentaneo, alla democrazia, s'avvolgono nell' equivoco, o snaturano se medesime.

Lo spirito religioso è, da questo lato, anticivile, perchè antietico, e, in genere, antispirituale.

Per questo verso bisogna dire che la scuola confessionale non è scuola, anzi la negazione della scuola.

8. Ma, oltre i difetti, la scuola confessionale ha pure i suoi pregi, che si riassumono nel maggiore: nella fede che essa inculca, e di cui fa come il centro dell'anima.

La scuola confessionale ha un concetto del fine essenziale dello spirito e a questo fine indirizza tutta l'opera sua. Sa dove va, e non si disperde per via. Che è pregio grandissimo di una scuola, la quale allora veramente può dirsi conscia dell' ufficio suo, quando ha una così alta e potente idealità, che ad essa possa ispirarsi, ad essa chiedere luce e norma in tutte le determinazioni del suo contenuto e del suo metodo. Non è raro il lamento liberale in Italia, che i clericali hanno o possono avere una scuola efficace, formatrice di anime, cospirante per tutti i suoi mezzi, in tutti i suoi gradi, allo scopo che ai clericali più preme; e i liberali non sono riusciti a segnare la via a una scuola loro. Scuola è spirito *in fieri*; e non ci può essere scuola, dove non sia un concetto dello spirito, e però di tutta la vita, che nello spirito si riflette. Il primo principio di una scuola, è lo stesso primo principio d'ogni spirito consapevole, d' ogni mente che sa (a quel modo che le riesce di saperlo) il suo valore e la parte che le spetta nel mondo: il concetto dell' assoluto, di ciò è che base di tutto. Voi potrete avere una scuola insufficiente, se le ponete a fondamento un concetto dell' asso-

luto, una veduta della vita insufficiente; ma, se rinunziate e non vi date pensiero di nessun concetto, non solo non avrete una scuola sufficiente, ma non avrete nessuna scuola: come chi non segue un qualunque filo di discorso, ma dice, disdice e salta di palo in frasca, non solo non riesce a conchiudere bene, ma non conchiude nè bene nè male; laddove, anche a partire da un pregiudizio, se si ragiona, il discorso avrà sempre un costrutto e una ragionevolezza, avrà un valore umano, che potrà come tale contare, anzi conterà sempre.

Alla scuola confessionale questa visione generale e centrale è condizione e vita di tutto l'insegnamento: è luce e calore spirituale che illumina e fonde in un' opera coerente e vigorosa tutti gli sforzi provocati nelle anime giovanili verso un'unica forma di verità e di giustizia: è anima insomma di tutti gli studi.

9. Questa visione e quest'anima, invece, manca di solito alla nostra scuola, che diciamo liberale.

Alla quale, sottratta al prevalere dell' interesse religioso, non abbiamo saputo assegnare altro contenuto, che quello ingenuamente formale della scienza. Quale scienza? C'è una scienza frammentaria, che non ci fa vedere il mondo e l' uomo che ne è il centro e lo specchio: una scienza che cresce giorno per giorno quasi per giustapposizione di particelle nuove alle vecchie; e cresce, e cresce sempre, e non aggrandisce l'anima nostra, non ne acuisce l'occhio a penetrare sempre più addentro nell'interno del reale, a girare sempre più largo con lo sguardo che cerca i margini del mondo:— del mondo, visibile, dico, e di quello che possiamo pensare ricostruendo il reale, a cui l' insieme dei fenomeni presenti appartiene come parte, o momento, o manifestazione. È la scienza dello specialista, del grammatico, dell'erudito, dell'*homo unius libri*, che può essere tanto dotto, e intanto non essere nè anche uomo. Di scienza siffatta, dacchè ci siamo messi a rinvigorire i nostri studi col rigore dei metodi e con lo zelo dello specializzamento noi, com'è noto, ne abbiamo avuto abbastanza. È stato un bene, o un male?

Un bene certo è stato, perchè l'unità, l'integrità delle forze spirituali non dee certo conservarsi a danno della serietà, della profondità e progressività del lavoro scientifico. Di uomini interi, ma vuoti, superficiali, retori, dilettanti, volgarmente versatili non si giova nè la scienza, nè la vita. E il dilettantismo,

la rettorica e simili vizii derivanti da una certa indole estetizzante, che l'indirizzo della nostra letteratura e la storia della nostra intimità religiosa e filosofia avevano coltivato in noi da secoli, erano fino a quasi mezzo secolo a dietro il cancro della cultura italiana. Onde intorno e dopo il 1860, quando si ricostituirono tante nostre università, quel venire in onore i metodi esatti, minuti, positivi da applicarsi in indagini speciali, molto ristrette, da metter capo, in monografie, in piccole monografie, spesso, e costringere gli studiosi a chiudersi ciascuno in un campo molto angusto per tutta la sua vita scientifica, quella specie di cultura micrologica, come poi s'è chiamata, quando s'è cominciati a stancarsene, non si può dire davvero che non sia stata salutare. Ma questa scienza, questa spiritualità a pezzettini, e quindi, se non morta affatto, anemica certo e senza fiato, questa spiritualità, da cui la religione era stata scacciata, e in cui la filosofia non riusciva a sorgere, e ogni grande fede politica o sociale non aveva materia da alimentarsi: questa spiritualità, così poco spirituale, ha plasmate di sè le nostre scuole; e ci ha date le scuole piene di grammatiche, di stilistiche, di manuali mnemonici, di retroversioni, di componimenti, di antologie, di tutte quelle belle cose, di cui abbiamo infarcite e stancate le anime dei giovani, screditando sempre più le nostre istituzioni scolastiche, senza poter dire poi nè anche a noi stessi a qual fine fosse indirizzata l'opera nostra, qual forma viva e concreta di spiritualità speravamo che uscisse dal nostro insegnamento.

Questo che io noto, è nella coscienza di tutti. L'educazione scientifica dei nostri insegnanti — che fanno poi le nostre scuole — non dà uomini; dà, nei casi più favorevoli, i trascrittori di codici, gli editori di testi, gl'indagatori di fonti, gli studiosi della satira del 500 o della novella del 300, i dantisti; dà gli studiosi, non di filosofia, ma di etica, ma di pedagogia, ma di storia della filosofia: dà uomini ritagliati, per così dire, sul fondo dell'umanità. I quali, per approfondire e far valere la propria cultura, l'hanno specializzata e limitata a una sola, talvolta ristrettissima, provincia o aiuola del sapere; e la coltivano con amore e anche con profitto degli studi; dedicando alle proprie ricerche — se pure queste sembrino ad altri insignificanti — tale una somma di fatiche, di sacrificii, tanta parte dell'animo loro, da rendere immagine di un fervente apostolato. Nei casi più favorevoli, ho detto; i quali, per altro, non sono in-

frequenti, almeno per alcune discipline. Molte volte però quello che produce quell'educazione scientifica è lo scetticismo e il logorio di tutte le energie spirituali.

Ma occupiamoci dei bravi giovani, che dalle università vengono alle scuole secondarie; che sono poi quelli che attraggono a sè gli animi degli scolari, e dànno l'intonazione spirituale della scuola. Quale scuola potranno essi darci? Quale scuola han data? Il maestro crea lo scolaro a sua immagine e somiglianza; e questi specialisti, si sa, potranno promuovere l'amore dello studio; potranno destare l'appassionamento per una o una altra maniera di studi; ma non potranno formare uomini, poichè uomini non sono essi: non potranno accendere passioni, che essi non sentono; non potranno far sorgere quel bisogno d'intender la vita, e sè nella vita, quel bisogno che essi hanno mortificato e quasi distrutto annegando se stessi e la vita tutta nella speculazione di una piccola questione grammaticale o filologica. Fede, di nessuna sorta, essi non ne creano, perchè non ne hanno essi.

10. Una fede! La scuola confessionale ha una fede; ed è gran vantaggio per lei. Noi, fuori delle confessioni, pensatori liberi, abbiamo creduto per un pezzo che per studiare come bisogna studiare, e intendere senza alterazioni di sorta la realtà, fosse meglio, anzi indispensabile, mettere da parte la fede. È contro una certa fede, avevamo ragione: se la fede ha da essere quell'*asylum ignorantiae*, che ci faccia rinunziare alla ricerca delle cause (della guisa del nascimento, di cui parla Vico), se la fede ha da essere, in generale, quella che impedirà il passo all'indagine irrequieta e pur serena della scienza; noi dobbiamo ripudiarla la fede. Ma se per ripudiar questa fede, dobbiamo cancellare dall'animo nostro ogni certezza, ogni cognizione fondamentale di ciò che sarà sempre il fondamento d'ogni conoscibile e quindi d'ogni cognizione: se, voltando la spalle al principio, a cui quella fede teneva fisso lo sguardo, non ci afferriamo a nessun altro principio atto a radunare agli occhi nostri in una vista sintetica quel reale a cui apparteniamo anche quando pensiamo agli aoristi o agli archetipi dei nostri codici: allora noi restiamo vittima d'un giuoco ben crudele di questo curioso e potentissimo strumento, che è il pensiero, di cui pur continuiamo a servirci. Allora tutto il mondo si restringe dentro gli aoristi, e il problema degli aoristi diventa il

problema dell'essere: allora quel Dio, a cui avevamo sdegnosamente volte le spalle, finisce col riavere l'omaggio del nostro pensiero, della nostra fede, sotto quella forma meschina, ridicola di un problema grammaticale. E i meschini e i ridicoli, s'intende, siam sempre noi, perchè noi creiamo anche quella specie così infelice di Dio!

Una fede ha da essere una fede. Una qualunque l'abbiamo sempre; non foss'altro che nel suolo, per muovervi il passo, o nell'acqua, per berla, o nella penna per servircene a discettare sul nostro scetticismo (che in questo caso sarà la nostra fede maggiore). Ma all'uomo, perchè svolga adeguatamente la sua natura, occorre che l'oggetto della fede corrisponda, per dignità e potenza, al gran mondo, in cui egli, se anche inconsapevole e quasi con chiusi gli occhi, tuttavia si muove ed agisce.

Occorre dico, perchè l'uomo non si muove come una pietra, o una bestia: ma come spirito che ragiona e che vuole, e però pensa, dubita, indaga, scruta, e s'appaga soltanto del sapere.

Lo specialista di un problema grammaticale non può rimanere assorbito o assorto in quel problema: vivrà anche e si muoverà come uomo nella stessa scuola, e quindi nella società, e già nella famiglia; e in questo mondo. E come si muoverà, se questo mondo egli non lo vedrà, o, che è lo stesso, non ne intenderà niente, in nessun modo? Il cattolico, poniamo, recandosi a scuola per la lezione, a cui è obbligato, sa di compiere il suo dovere; e sa che significa per lui il suo dovere. Anche il laico studioso degli aoristi va a scuola; ci corre, e sa anche lui qual è il suo dovere; ma come può sapere egli, in quanto specialista, che significa per lui il suo dovere? — È la volontà di Dio. — Oh sì, egli pensa a Dio! — E che è dunque? — Il professore di morale, all'università, fece un corso su questo tema; ma era roba indigeribile; ci si sostenne l'esame, ma per liberarsene!

E quando questo laico studioso degli aoristi, legge il *Fedone*, e analizza a meraviglia tutte le sfumature grammaticali del testo, e deve pure accorgersi della fede serena di quel Socrate, che ancora accarezza la testa del giovane Fedone e gli liscia le ciocche dei capelli spioventi sul collo, che dirà egli di quell'uomo? Che è un uomo che di lì a poco doveva morire per davvero, o che è tutta una finzione scenica? E poichè i suoi giovanetti ascoltatori non hanno ancora la sua grammaticale in-

differenza di fronte alla morte, che dirà egli che sia la morte, e la morte per l'animale, e la morte per Socrate e per lui? *Naturam expellas furca*; ma la natura, la vita irrompe in tutte le scuole, in tutte le anime da tutti gli accessi dello spirito. Tutti i poeti, che leggete, ve la pongono tutta nell'anima, colorita del sentimento loro: e voi ci urtate dentro a ogni passo, e sentite a ogni po' di nascere e di morire, e di vivere. E se tutte le parole vostre non sono vane, che è per voi nascere e morire, e che è vivere? La scienza, quella positiva, quella che lega fatto a fatto, e fa catene di fatti, quella, è chiaro, potete ignorarla (chi può saper tutto?); ma quella, è pur chiaro, non può giungere al primo fatto, nè all'ultimo, e conchiuder la serie e spiegarvi davvero ciascuno dei termini. Non si tratta di quella scienza, bisogna andare al di là: non si tratta di sapere: donde *questa* vita? — ma, donde *la* vita? Non si tratta di sapere: perchè *questo* dovere? A questa domanda risponde la storia; e invece si chiede: perchè *il* dovere? Tutte queste domande, se avete una religione, ottengono una risposta; a tutte risponde anche la filosofia; ma con la scienza dei frammenti non si riesce a scioglierne, anzi a neppure intenderne davvero nessuna.

Trascurate, addormentate queste domande, il nostro insegnamento laico è riuscito un insegnamento meramente formalistico. Lo studio della letteratura si è ridotto all'intendimento letterale, all'analisi esterna, all'erudizione biografica e bibliografica; l'esercizio artistico all'elaborazione della frase o alla ricerca della topica; la grammatica ha spadroneggiato; le scienze hanno affaticato coi cataloghi la memoria; la storia ha schivate le valutazioni; la stessa filosofia s'è raggrinzita in alcune notizie di discussioni estranee agli interessi vitali. Le materie di studio son parse ai giovani, e sono state infatti, non lo specchio della vita, ma un altro mondo, il mondo della scuola, il mondo creato dai libri, anzi dai professori: mondo noioso, faticoso, freddo: un tormento.

S'è corso quindi al riparo con la prosa *viva*, con le antologie *ricreative*, e con altri confettini di questa fatta; s'è gridato contro i metodi grammaticali, e a ragione. Ma i rimedii applicati o proposti sono palliativi, che non giungono alla radice del male. Alla scuola è mancata e manca la fede, lo spirito, la vita, che tutto ravviva. C'è lo studio dell'uomo, ma non c'è l'uomo.

Fateci entrare l'uomo, e vedrete risuscitare dalle tombe an-

che i nostri vecchi morti dell'antica letteratura, e farsi amabile anche la grammatica, divenuta strumento discreto di penetrazione spirituale.

Io prego i miei colleghi di fare un esame di coscienza; di cercare se essi si sono provati mai a *sentire*, e a far *sentire* il cristianesimo di Dante, o il pessimismo leopardiano: se hanno avuto il coraggio, dopo aver sentito e fatto sentire, di rifletterci sul serio, e giudicare. Certo, questo rivivere, — e sorpassare, se mai, dopo aver rivissuto, — questo soltanto è entrare realmente in contatto con le anime degli scrittori: cioè avere un'anima come loro; e non già un'anima letteraria, immaginaria, che non si commuove, che non spera nè dispera, e non benedice nè maledice; ma un'anima reale, viva, agitata dalle passioni che l'essere ha sempre suscitate nelle anime aperte verso di esso. La letteratura non può farsi se non con la vita, e impegnandovi il nostro cuore: quella che dà solo occasione ai commenti filologici, storici — nel comune senso di queste parole — questa no: questa è una letteratura sovrapposta alla vita, che non può attrarre anime che ancora non abbiano rinchiuso il mondo loro negli angusti termini dei commenti.

Noi abbiamo in Italia un insegnamento di filosofia, che comprende gli elementi di psicologia, di logica, di etica. E sarebbe, senza dubbio, sufficiente a scuotere gli spiriti, ad orientarli, dando loro il senso, se non altro dei problemi fondamentali. E riesce, invece, esso stesso, d'ordinario, un narcotico d'ogni spontanea attitudine speculativa, che i giovani possano recare in iscuola. Qualche volta sono appunti dettati, che devono mandarsi a memoria; più spesso manuali, da studiarsi tante pagine alla volta: talora anche esposizioni, abbastanza diligenti e dotte di ricerche moderne sopra questo o quell'altro punto della materia, offerte agli scolari come informazioni necessarie a ogni persona colta. Ma il professore di filosofia si chiede mai tra sè e sè, se i suoi scolari hanno o non hanno una fede religiosa? Se gli pare che l'abbiano, si propone egli il problema del rapporto che il suo insegnamento deve avere necessariamente con quella fede? E se gli pare che non l'abbiano, e che niente posseggano al luogo della fede, non gli pare di doversene anche preoccupare? — I ben pensanti consigliano e si propongono di evitare ogni conflitto con la fede eventuale, e prendono a motto della loro impresa il *nihil de Deo*: proprio come tutti gli altri colleghi.

Di religione non se ne deve parlare: la filosofia è un'altra cosa; cioè la stessa filosofia si deve vuotare di tutto ciò che potrebbe fare di lei una materia vitale. Le leggi dell'associazione psicologica, le figure e i modi del sillogismo e simili quisquilie da una parte, i dommi religiosi dall'altra si svolgono su parallele, che prolungate all'infinito, non s'incontrano mai. E se si studiano le formole dell'acido solforico e dell'acido cloridrico, si può pure imparare i *barbara*, *celarent*, *darii*, *ferio*.

11. Siamo sempre lì: che cosa pensano quei giovani che stanno innanzi a voi, e a cui voi parlate ogni giorno per educarli? Che cosa pensano o sentono di sè, della vita, della loro origine, del loro destino? Credere che non ne pensino o sentano niente, è da sciocchi; e ognuno di noi se n'accorge prima o poi. Credere che di quei loro più o meno rudi convincimenti si possa non tenere nessun conto, è dichiarare che la nostra azione noi non intendiamo indirizzarla proprio all'intimo di quelle anime, ma alla superficie, per darvi su una patina di vernice, o per farvi formare una crosta, da cui sia anche più facile liberarsi, senza perdita niuna. Giacchè niente penetra mai nell'anima umana, se non si fa cosa di essa anima stessa, vita sua interiore, e patrimonio davvero inalienabile. E quando l'anima ha una fede, quale che sia, ne è plasmata per guisa, che niente vi si suscita dentro che non partecipi e quasi si fonda in quella stessa fede.

Volevo dire del merito della scuola confessionale, e ho detto invece del difetto della falsa scuola laica; di quella che dicono, quasi per inconsapevole strazio, *neutrale*. Neutrale verso ciò che preme di più allo spirito umano, e che è lo stesso spirito umano! Dalla scuola neutrale escono, senza che i maestri ci abbiano colpa diretta, i clericali e gli anarchici: escono le anime che si spiegano tutta la vita in quattro parole, poichè nessuno l'ha loro spiegato mai seriamente. La scuola confessionale ha, a suo modo, quel contenuto, di cui abbiamo trovato vuota la nostra scuola neutrale. Ha un concetto della vita, che fa degli uomini vivi, che incontrandosi in tutti gli altri uomini vivi della storia, entrano in relazione viva con essi, li giudicano, ci si appassionano, li combattono, li esaltano, e credono tuttavia di aver qualche cosa a fare con essi; che in faccia alla natura, sentono una propria dignità e eccellenza, e un dovere che media tra l'origine loro e il loro destino. La scuola confessionale, s'intende, la quale sia davvero confessionale: perchè, pur troppo,

la neutralità, voglio dire l'indifferentismo e scetticismo inconscio è penetrato ormai anche nei seminarii; e porta anche lì i suoi frutti.

12. Ma se la scuola confessionale è quale io l'ho descritta, la scuola laica, quella che si vagheggia, ha da essere la negazione dei suoi difetti e dei suoi pregi, tanto pel gusto di essere tutto il contrario della confessionale? La scuola laica, come lo stato laico, vuole escludere da sè la religione. E sta bene. La religione nella scuola rappresenta quella intolleranza, quel ristagno scientifico, quell' eteronomia intellettuale e morale, che non si può non condannare severamente. E noi vogliamo e dobbiamo cacciare, senza tregua, dalla scuola tutto ciò che vi porti intolleranza, ristagno scientifico, eteronomia; la scuola è la negazione d'ogni partito e d'ogni setta, è negazione d'ogni chiesa e d'ogni domma: perchè, l'abbiamo detto, la scuola è vita dello spirito, e lo spirito vive nella pienezza della sua libertà, nel progresso infaticabile delle sue produzioni. La scuola è il tempio della ragione, che non ammette altre leggi, che quelle della sua natura; e si scrive da sè, essa stessa, giorno per giorno, il suo catechismo.

Per questo verso l'affermazione della laicità della scuola, vuol essere, non tanto ripudio della stretta confessionalità religiosa, — che sarebbe oggi, sopra tutto in Italia, troppo piccolo male e particolare, — ma condanna d'ogni dommatismo intollerante, d'ogni menomazione o attentato alla libertà dell' insegnamento, che è poi la libertà dello spirito umano. Libertà sacra, perchè per essa, e per essa soltanto, si celebra quell' opera dello spirito, che è l'attività più altamente divina del mondo: quell'attività che viene disvelando ogni forma di verità e attuando ogni maniera di giustizia. E la Federazione nostra deve, non con voti soltanto, ma con la sua propaganda sociale lavorare con energia e con fede pel rispetto sempre maggiore di questa libertà; e deve cercarsi dentro e dalle prode ogni spirito settario, e darvi contro, e combatterlo fieramente, e non aver tregua finchè resti il sospetto che nelle scuole insegni o governi chi alla libertà, al riconoscimento dei diritti della ragione in ogni ragione non renda il debito omaggio.

In ogni ragione, dico: chè bisogna pur difendere i diritti della verità, o della ragione umana, in generale, che ha una storia, e quindi una progressione di valori, non meno sacra della libertà, che altri valori potrà conquistare. C'è qualche cosa che

fu vero, e ora è assolutamente falso; e nessuno insegnante ha il diritto d'insegnare la cosmografia tolomaica, per dare un esempio in cui si può esser subito tutti d'accordo. Ma la storia non procede per tappe, segnate da decreti infallibili: ed è cosa troppo delicata e difficile in ogni singola questione scientifica dire precisamente dove finisca l'errore e cominci la verità. *Multa renascentur, quae iam cecidere*: di dottrine, come di parole; e in ogni ordine di scienze. Discrezione, dunque, ci vuole, e molta. Gli errori vengono via via scartati dalla stessa scienza, che li ha creati; i metodi vecchi, stantii, faticosi, falsi, a poco a poco da se medesimi vengono cedendo il luogo ai metodi più razionali, così nelle università, dove gl'insegnanti si preparano, come nelle stesse scuole medie, dove compiono la loro preparazione. Ma questa selezione, questo progresso spontaneo, se è la regola, ha pure le sue eccezioni, e a queste non bisogna pretendere, se non vi vuol perdere il dritto per il torto, che siano da chiudere gli occhi. Ci sono casi in cui il sapere e la capacità didattica degl'insegnanti richiedono da parte di chi ha da dirigere e vigilare, con l'autorità e la competenza necessaria (della quale molto è da preoccuparsi), un intervento, per consigli, suggerimenti, correzioni; per impedire, insomma, secondo occorre, che quel male che si sa certamente che è male, non si faccia. Pericolosa china, di certo, se chi ci si mette non abbia tutta la discrezione e quella signoria di sè e saggezza, che son necessarie a vedere dove bisogna assolutamente fermarsi. Ma ogni dovere è su una china, che, a lasciarsi andare (*si caret arte*), si va a finire nel vizio. Non perciò si può rinunziare a tutti i doveri. E dove l'ordinamento scolastico fosse bene organizzato, al giudizio personale di chi limitasse per questa via la libertà dell'insegnante, potrebbe assistere tale controllo, gerarchico e pubblico, e soprattutto dell'opinione dello stesso corpo insegnante, da non doversene temere nessun reale pregiudizio alla giusta, alla vera libertà d'insegnamento. Che se fosse accolta, p. e., la proposta così opportuna e così chiaramente ragionata dal Lombardo-Radice, intorno alla pubblicazione degli atti delle scuole (1), la selezione spontanea e il progresso, che dicevo, si farebbero assai più agevolmente per la collaborazione di quasi di tutto il corpo insegnante al perfezionamento del contenuto e

(1) Vedi i *Nuovi Doveri*, a. I. pp. 155-56.

del metodo della scuola, mediante la riflessione collettiva sull'opera individuale.

Libertà, dunque, massima negl' insegnanti — dentro quei confini, che noi stessi dobbiamo lavorare a determinare sempre meglio, e che devono poi essere essi stessi la legge della libertà. Ma libertà piena e reale. Libero politicamente non era il buon suddito dei Borboni, che facendosi, come si diceva, e come, pur troppo, si continua a dire, gli affari suoi, non era molestato mai dalla polizia. Questa libertà negativa, di cui il giovane libero pensatore, non potuto entrare ancora nell' insegnamento pubblico, profitta per insegnare latino, o italiano in un istituto di gesuiti; questa libertà non è da più, ma da meno, molto da meno della schiavitù della scuola confessionale : tanto che si può appartenere per essa a una scuola di gesuiti, ma senza permettersi lì di entrare negli argomenti scabrosi, che resteranno prerogativa dei gesuiti, ossia dei padroni di casa.

No, questa libertà è la ricchezza di chi non ha niente, e non desidera niente; è la castità degli eunuchi, la virtù degli innocenti. La nostra virtù, la nostra libertà dev' essere virile, dev'essere trionfatrice dei suoi limiti. Non deve temere il pericolo, ma affrontarlo, passarvi dentro, e riuscirne vittorioso. La libertà non è neutralità; ma affermazione razionale; non è starsene in casa per non farsi cattivo sangue con la polizia o buscarsi la galera; ma ribellarsi alla tirannide, rovesciarla e metter se, non come individuo ma come popolo, al luogo del tiranno. Volete realmente combattere la religione nella scuola? Entrate voi al luogo di quella : voi, ragione libera, che si ribella all'intolleranza di essa e a tutti i freni e impedimenti da essa posti alla libertà dello spirito; voi, scienza, cioè filosofia. Ma, se scacciate quella, e non la sostituite, resterete col vuoto, e la vostra libertà sarà una parola. Sarete liberi, ma non insegnanti : perchè insegnamento, ripeto, è eccitamento, formazione di spiritualità; e non c'è spiritualità a pezzi, e che non tragga i suoi succhi vitali da un concetto, o dicasi anche da un sentimento di quegli oggetti stessi, a cui si riferiscono i dommi religiosi.

13. Tutte le altre considerazioni liberali (di una libertà astratta e falsa) devono cedere innanzi a questo primo postulato dall'opera nostra : *noi siamo insegnanti*; dobbiamo plasmare anime.

E non possiamo tollerare nessuna condizione che contraddica a tale postulato. Se per insegnare davvero è mestieri dare

una base *vitale*, un contenuto morale al nostro insegnamento, e cominciare dal costruire, come dicono, alcuni sentimenti e idee, che o sono d'accordo o contrastano con le credenze religiose e morali dei nostri alunni, a noi non è lecito rinunziare a questo inizio imprescindibile dell'opera nostra, e quasi volontariamente serrarci innanzi la porta delle anime, in cui pur ci spetta di entrare, per il vano rispetto della cosiddetta libertà degli alunni. Libertà nostra sì, ma non libertà degli alunni, se noi siamo insegnanti, e nella scuola rappresentiamo — com'è da presumere — quel valore spirituale, a cui i valori inferiori e diversi si devono adeguare. La libertà degli alunni, che dalle famiglie siano mandati a una scuola pubblica, è inammissibile. Ed è tempo che diciamo alto e chiaro il nostro pensiero, e proclamiamo energicamente il nostro diritto, che è anche il nostro dovere, e la nostra ragion d'essere. Le famiglie possono preferire l'istruzione privata alla pubblica, ove riprovino l'indirizzo di questa; — il quale, per altro, dev'essere noto, e constare per quegli atti pubblici delle singole scuole, di cui noi desideriamo la istituzione, o meglio la restituzione; — ma quando abbiano consentito a una certa scuola, quella scuola è una certa forma spirituale ben determinata, che non può variare secondo il gusto dell'uno o dell'altro. La scuola è fatta dal maestro; e perchè ci sia, dunque, bisogna che il maestro la faccia, *con tutta l'anima sua*, come gli uomini fanno tutto ciò che fanno per davvero.

Bisogna vergognarsi di lasciarsi prendere a una di quelle frasi, che paiono così venerande, e sono così vuote: come « il santuario della coscienza » degli alunni, e simili.

Quella coscienza è sì un santuario, ma la cui divinità, se la scuola ha un fine, dev'essere creata da noi. E noi vi dobbiamo entrare e toglierci in mano l'immagine che già vi è posta, e distruggerla, — se quell'anima aspetta sinceramente da noi d'esser fatta quella che vuol essere; — e noi, col nostro afflato spirituale, farvi sorgere quella, che la nostra scuola promette a chi vi entri. L'educazione, ogni sorta d'educazione e di azione interspirituale è opera dell'amore, che addimanda sempre intimità e dedizione completa, per essere sincero e attuoso. E come non avete tutto l'amore della donna, che abbia segreti per voi, e non vi si lasci possedere fin alla fibra più riposta, per dir così, dell'anima sua; così non è vostro e non obbedisce al vostro pollice plasmatore, anzi gli oppone la resistenza di durissima e levigatissima pietra, lo spirito dell'educando, che

sottragga al vostro sguardo e al vostro influsso la parte più importante di sè. Il padre che ama, come ogni maestro dovrebbe, la cultura vera del figliuolo, non gli corregge solo le maniere sgarbate, le espressioni scorrette e le opinioni correnti fallaci; ma gli spia dentro nelle credenze vitali, e si preoccupa di dargli, come può, un'idea, che a lui sembri più conveniente o più necessaria, della vita, e di ciò su cui la vita si fonda: e fin dagli anni più teneri cerca di comunicargli, quali che sieno, gl'ideali stessi che sono il faro della sua condotta. Se insegnanti dobbiamo essere, questo zelo e questa confidenza, scevri di false delicatezze e ingiustificati timori, dobbiamo averli anche noi coi giovani, dei quali i padri ci affidano la continuazione dell'educazione, che essi avviarono.

14. Si deplora oggi che la scuola non prepari alla vita; e noi stessi, che facciamo questa scuola, affrettiamo spesso col desiderio una riforma che la renda atta a una tale preparazione. Ma, se questa preparazione si vuol intendere nell'unica maniera ragionevole (1), come preparazione morale, come preparazione intellettuale (l'ho detto altre volte), il termine della scuola media non è immediatamente la vita, ma la università, cioè la scienza. Come vorremo noi che la scuola adempia a tale ufficio, se noi col miraggio della neutralità la votiamo d'ogni contenenza morale? La nostra scienza, la nostra storia, la nostra letteratura, la nostra filosofia non mirano, e di proposito, a fare dei giovani, nè de' credenti, nè de' miscredenti; nè de' clericali, nè de' liberali; nè de' conservatori, nè de' radicali; nè degl'individualisti, nè dei socialisti. L'ideale della nostra cultura è l'ideale letterario, senza uomo; l'ideale scientifico, senza natura in rapporto con l'uomo, e quindi senza uomo; l'ideale filosofico, anch'esso, senza uomo. E donde salterà fuori, dunque, il nostro uomo? Il professore italiano è spesso un dotto; ma egli si disinteressa, di regola, di questioni politiche, di questioni sociali, di questioni religiose: d'ogni sorta di questioni morali: si disinteressa, o almeno s'è disinteressato finora. E s'è disinteressato per la sua neutralità, per la sua indifferenza verso i concetti della vita, che sono invece il fulcro delle scuole confessionali. Col voto, approvato nel Congresso di Roma la nostra Federazione sentì il bisogno di prendere essa, come rappresen-

(1) Vedi sopra pagg. 59-60, 183-7.

tante della scuola italiana, parte attiva alla vita politica del paese. Ma, come esso venne formulato, a me parve allora e continua a parere l'indice più manifesto, se mi si lascia dire, di questo difetto appunto che addebito alla neutralità della nostra scuola, derivante dal carattere frammentario, e antifilosofico, della nostra scienza.

Qual' è, dunque, la nostra idea politica? Quale il nostro partito?

La conclusione, se non erro, delle discussioni a cui quel voto del 1904 ha dato luogo, è, che noi non abbiamo nessuna idea politica concreta, e che in pratica, dobbiamo allearci con quel partito la cui politica favorisca l' incremento della nostra scuola. E siamo sempre lì: la scuola, come scuola, il centro della vita: la vita vista attraverso la scuola; invece che la vita, il mondo centro; e la scuola, anche la scuola, concepita e voluta, quale conviene alla vita. Insegnanti prima, e poi, se ce n'avanza, uomini; non uomini prima, per poter essere poi veramente insegnanti.

Io non sono contrario a una politica della nostra Federazione; ma credo che debba essere appunto *la politica della Federazione*. E perchè ci sia la politica, e la politica degna di noi, che vogliamo essere il sale della nostra terra, ci deve essere la storia — sì la storia, chiamatela pure soggettiva e tendenziosa; la storia illuminata e mossa dall'uomo che ci sta dentro — la storia della Federazione; e ci dev' essere, in primo luogo, la filosofia, poichè non si vorrà una religione. Noi dobbiamo studiare e discutere nelle nostre sezioni, i problemi fondamentali della vita della scuola, e però quelli dello spirito e del mondo. Dobbiamo farci, con collaborazione organizzata, la nostra — che sia la nostra! — pedagogia: quindi il nostro concetto dell'essere, e dell'uomo, e poi del nostro passato nazionale e del nostro presente: e poi potremo farci innanzi al paese, e dire dignitosamente: ecco la nostra politica; anzi ecco, in generale, il nostro pensiero, che è quello della nostra scuola: quello che istilleremo nei vostri figliuoli, se voi siete stanchi della servitù confessionale, e volete la libertà, e la libertà che effettivamente redime.

15. Questo pensiero, che ha da essere il nostro programma, non si può formulare in un Congresso. Come pensiero della Federazione, e cioè di tutti gl'insegnanti, dev' essere conquistato

metodicamente da tutti gl'insegnanti. Deve concorrervi la Università e tutta la scienza nazionale. Può agevolarsi la parte spettante alla prima, modificando i regolamenti delle facoltà letteraria e scientifica, in modo che i futuri insegnanti ricevano una seria cultura filosofica, atta realmente a formare o avviare la formazione di libere e salde convinzioni. Ma può e dev' essere proposito e istituto nostro, e principio d'una tradizione salutare per la vita morale del paese questo: che la nostra Federazione, ora che le maggiori questioni economiche, che la premevano, sono risolute, si volga allo studio metodico di quei problemi generali della vita e del sapere, dai quali soltanto sarà dato di passare a veder chiaro nella questione della riforma della scuola, che ora converrebbe piuttosto mettere a dormire. Certo per questa sola via la Federazione potrà dire quale scuola laica essa intende contrapporre alle scuole confessionali. Perchè l'affermazione di una scuola laica astratta, senza programma, senza un principio pieno, concreto che si possa contrapporre ai varii principii delle varie scuole confessionali, non vedo che cosa possa significare. Laica, l'ho detto a principio, così in astratto, è ogni scuola, se riesce a insegnare qualche cosa, e a formare qualche intelligenza: anche la confessionale, perchè anche lì, confessata e disconosciuta, la libertà irreprimibile dello spirito vi si esercita malgrado tutti i programmi. La *nostra* scuola laica dev'essere una scuola più laica, cioè più scuola dell' altra. E per esser tale, dev'esser più libera. E per esser più libera, deve fondarsi in un concetto più alto, più vero dello spirito. Ma questo concetto bisogna conquistarlo.

Questo oggi possiamo dire e proporci a dichiarazione della nostra laicità: che noi dobbiamo contrapporre nella scuola alle confessioni religiose la libertà assoluta della ragione; che dobbiamo garantire il libero sviluppo di questa negl' insegnanti: ma questa deve avere il suo contenuto, il cui svolgimento è appunto ciò che bisogna garentire; che questo contenuto è essenzialmente un concetto sintetico della vita; concetto del quale fin da ora, affermando la necessità di una maggiore laicizzazione della scuola, noi cominciamo a porre un principio, opposto alla premessa fondamentale di ogni religione e però d'ogni scuola confessionale, e che si potrebbe formulare così: — la ragione della vita è dentro e non fuori la vita; la ragione di tutto quel che si pensa è nel seno stesso di quest'essere, che vediamo. Nulla trascende il nostro mondo, concepito razionalmente;

e però nulla trascende il nostro spirito. I misteri, le sorgenti imperscrutabili dei valori umani sono la negazione dell'autonomia e quindi di ogni valore dell'uomo.—

16. La nostra scuola laica è dunque un criterio, per così dire, d'orientamento, e un ideale della nostra condotta di maestri. Non può essere perciò essa stessa legge d'intolleranza, che faccia forza alle coscienze degli uomini fatti, per affermare se stessa, tutta d'un tratto, quale essa stessa poi non saprebbe determinarsi. — Ma il personale insegnante deve essere laico? E quale dev'essere il contegno dello stato verso le scuole private? E quale l' azione sua verso l' insegnamento religioso, a volta a volta chiesto o combattuto nelle scuole elementari?

Sono domande anche queste a cui si aspetta una risposta della presente discussione; e io, mio malgrado, m'induco per questo ad occuparmene. Mio malgrado, perchè a noi, che con questa parte della presente discussione vogliamo farci medici degli altri, io stimo che si potrebbe dire a ragione: *medice, cura te ipsum*!

E cominciamo dall' ultima. Abbiamo noi qui la competenza presumibile per esprimere la nostra opinione — che non sia un'opinione qualunque — sulla spinosissima questione dell'insegnamento religioso nella scuola popolare? La nostra scuola media è tutt'altra cosa dalla popolare; e l'indole e l'ufficio e l'esigenze di questa vanno studiati a parte. Ma, se dobbiamo esprimere i nostri voti, in conformità a quel che si è ragionato avendo in mira la scuola secondaria, un insegnamento laico, come lo vagheggiamo in quella, nella scuola elementare è un assurdo. E del non essercene accorti si vedono le conseguenze negli scarsissimi frutti educativi della nostra scuola popolare: priva anch'essa, come la media, d'ogni saldo ed efficace contenuto morale. La morale (tutta la vita morale umana, nel senso più ampio), non mi stancherò qui di ripeterlo, vuole una visione del mondo: e questa visione o la dà la religione o la dà la filosofia. Dove non entra e non può entrare la filosofia, deve entrare la religione con le sue soluzioni facili e arbitrarie; altrimenti ne scappa via ogni profonda convinzione morale, e ogni verace senso d'umanità. — Quale religione? — Lasciamo stare il 1° art. dello Statuto, — che è bene e storicamente giusto sia messo da parte in questa come in molte altre occasioni simili. Dico soltanto: bisogna decidersi, senza pregiudizi, senza vane paure. La scuola pubblica sia a un modo; e chi non la vuole a quel

modo, rinunzii all'istruzione pubblica: e se perciò occorressero temperamenti o provvedimenti riparatori alla legge dell' istruzione obbligatoria, si temperi e si provveda, e non si tema di fare il bene per gl'inconvenienti e le difficoltà che esso presenta in pratica.

La scuola media, aperta alla filosofia, e preparatrice alla cultura della nazione, essa sì che può aspirare a quella più alta laicità, che è nei nostri voti. Ma la primaria della nostra laicità non guadagna altro che la perdita di quell' *initium sapientiae*, che è pure qualche cosa, per chi ci rifletta bene, se anche razionalista.

17. Torniamo alle nostre scuole. Le private, s'intende, debbono godere la stessa libertà delle pubbliche. Ciascuna determinerà a sè il proprio indirizzo morale, dentro quei giusti confini della libertà, che abbiamo assegnati anche alle scuole pubbliche, e che lo stato con gli organi adatti deve garentire. Scuole di ladri certo non ne potrà permettere. Ma scuole confessionali d'ogni genere sì di certo. E sta a noi, estranei e liberi dalle confessioni, ad accreditare così le nostre scuole, che quelle restino deserte, e si compia la redenzione. Ma altri mezzi di lotta, che non fossero questi della libera concorrenza, non possono essere consentiti dall'ideale di libertà, a cui noi laici ci ispiriamo. La preoccupazione giacobina, antica nel liberalismo italiano, la preoccupazione del pericolo clericale, non può essere argomento ad altro che ad elevare la nostra scuola: ad elevare cioè noi, il nostro spirito, a instaurare in noi quella vera libertà concreta, che non è la negazione della religione, ma qualche cosa di più e di meglio della religione; non è il regresso, ma il progresso, che attrae e trascina. Ravviviamo la nostra scuola; ed essa, naturalmente, poichè avrà un valore reale più alto della confessionale, vincerà la confessionale. Ma finchè la nostra scuola non educherà, gli stessi massoni continueranno a mandare i loro figli a Mondragone! Ogni violenza dello stato contro le scuole private, riguardo alla laicità, sarebbe vana da un canto; e dell'altro renderebbe impossibile quell' avviamento risolutamente ed energicamente laico da noi desiderato, della scuola pubblica. Vana, perchè la scuola confessionale, che è davvero voluta dalle famiglie, si rifugerebbe nell'istruzione paterna e nella chiesa. E diventerebbe impossibile la laicità vera della scuola pubblica, perchè le famiglie che non accettassero l'indirizzo della scuola laica, e non avessero la privata, com-

batterebbero e attraverserebbero, a ogni costo, quell' indirizzo. E poi, se il diritto della laicità è nella libertà, se il contenuto della libertà non si definisce per legge, ma per l' opera della ragione, è evidente che la scuola confessionale non può essere vinta altrimenti che *dimostrandone*, con una scuola che sia manifestamente superiore, la inopportunità e la vanità.

18. Il personale delle stesse scuole pubbliche come ha da essere? « La laicità di coloro », ha detto il nostro Salvemini, « che proposero e votarono a Bologna la esclusione dei preti dalle scuole — anche se questa esclusione dovesse in un concorso di filosofia far occupare il posto di un Loisy, o di un Laberthonnière, o di un Tyrrell o di un Murri (1) da qualche chierichetto dell'anticlericalismo giacobino — quella laicità è assolutamente agli antipodi della laicità, quale la intendiamo noi » (2). E ha detto benissimo, come suole. Voi potete vincere Tyrrell e Laberthonnière, non chiudendo loro la porta della scuola, ma convincendoli che c'è qualche cosa di più vero della verità che essi affermano. Questo è l'unico modo di superare le posizioni spirituali. E come già la posizione spirituale dei Tyrrell e dei Laberthonnière è molto superiore a quella di tanti tra noi speculatori di aoristi *et similia*, e come questi speculatori sono poi a nostra maggioranza; il partito più ragionevole, secondo me, sarebbe quello di preoccuparsi prima dei laici senza nessuna fede, e poi dei preti che una fede, almeno, l'hanno, se sono quei preti, che vogliamo combattere. E tra noi già ci sono colleghi parecchi, ecclesiastici, rispettabili e per ogni verso onorandi, se guardiamo al sapere e al valore didattico, di cui ci dànno prova. Quando la nostra laicità vera si farà, mercè nostra, la strada a cui è destinata, anche le tonache spariranno da sè, senza che noi le scacciamo.

Al reclutamento del personale insegnante e dirigente si deve bensì badare, e ora invece non si bada punto. Ma non guardando alla veste, sì all'anima, cercando non soltanto i dotti, ma gli uomini, addetti che siano o no alle confessioni religiose. Perchè la prima condizione della buona scuola è quella: che vi

(1) Il Murri, forse non sta bene in questa compagnia. Per conto mio lo sostituirei con altri nomi, anche meno promettenti per libertà d' idee e modernità.

(2) *Nuovi Doveri*, a. I, p. 153.

domini uno spirito sano, pieno, intero: che vi s' accenda una fede. E i titoli dei concorrenti non devono essere solo intellettuali, ma morali anche; e come questi non si esibiscono per documenti scritti, se non difficilmente e con pericolo troppo frequente di errori, è desiderabile che ogni insegnante faccia il suo tirocinio presso maestro valente e coscienzioso prima d'essere assunto definitivamente in servizio; e che nei concorsi agli uffici direttivi si tenga speciale conto delle prove, che in una non breve carriera didattica gli aspiranti possono aver dato delle loro attitudini a una concezione organica di quella formazione spirituale, che è propria della scuola. Perchè importante e delicata assai è la parte che spetta al personale dirigente degl'istituti secondari, se la scuola nostra s' avvia a quella laicità positiva che io propugno. Se una fede, infatti, deve aleggiare in una scuola, s'intende che una scuola non ne può avere che una: e nei collegi dei professori devono cercarsi e svegliarsi quelle affinità elettive, che facciano, quanto è possibile, di una scuola uno spirito solo. Queste attività non si creano, ma è interesse vitale della scuola cercarle: e chi ci deve attendere è soprattutto chi presiede all'istituto: in modo che ogni scuola, finchè sarà necessario, abbia la sua tradizione e la sua bandiera; e l'insegnante, cercando la sua sede, non cerchi tanto il suo comodo (se egli vorrà insegnare davvero), ma appunto la sua bandiera. Riforma, anche questa, che non è da chiedersi alle leggi dello stato, ma al nostro buon volere, all' amore nostro efficace e veramente disinteressato della scuola, che dev' essere tutta opera nostra e tutta nostra gloria.

I.

Al Congresso (1).

GENTILE. — (*applausi*). — Egregi colleghi! I vostri applausi, di cui vivamente vi ringrazio, mi tolgono dall' animo il bisogno, che sentivo forte, di scagionarmi di un' accusa, più o meno aperta, mossami da più d' uno dei precedenti oratori, e che assai mi pesava: l'accusa, che il giudizio da me recato sull'indirizzo della scuola secondaria italiana volesse suonare quasi rimprovero dell'insegnante universitario ai suoi colleghi delle scuole medie; onde alcuno credette di ribattere il mio giudizio, affermando che la vera colpa dei difetti da me notati risale ai professori di università, che promossero l'eccessivo specializzamento degli studi e chiusero il passo nei concorsi a chi si ribellava a comprimere la propria genialità nelle strette dei metodi eruditi e positivi. Eppure la mia relazione parlava chiaro, addebitando appunto all'indirizzo generale della scienza italiana, prevalso massimamente per opera delle università quali si ricostituirono dopo il 1860, quella frammentarietà spirituale, che io vedo dominare nella scuola media; nè in questa frammentarietà diceva che fosse tutto male; anzi additava in essa un effetto di un movimento per sè importante e salutare degli studi italiani nella seconda metà del secolo XIX.

Nè potevo essere io a giudicare da fuori, come estraneo, la

(1) Discorso pronunziato nel Congresso della Federazione degli Insegnanti medi, a Napoli, il 25 settembre 1907.

scuola media, alla quale pur ieri appartenevo di fatto; e alla quale sento pur sempre di appartenere in ispirito, poichè questa scuola mi sta sempre innanzi anche nel mio insegnamento universitario; poichè in essa è il fine e la norma e l'interesse maggiore di questo; poichè insomma la scuola media è lo strumento più potente della cultura nazionale, alla quale, come pubblici insegnanti, tutti collaboriamo.

Ma l'inesatta interpretazione di quella parte della mia relazione non è che uno degli indizi, che la discussione di ieri e d'oggi mi ha dati della fretta con cui i Delegati intervenuti a questo Congresso han dovuto leggere (quando hanno potuto) la mia relazione. La quale fu stampata, per cagion mia, in questi ultimi giorni, e distribuita quindi troppo tardi, perchè potesse esser letta con la necessaria ponderazione. Senza dire dei moltissimi e assai gravi errori, in cui per la precipitazione della stampa si incorse, onde taluni periodi diventarono realmente incomprensibili; e in qualcuno di questi credo siasi imbattuto il Boccara, da cui sentiste ier sera deplorare anche l'oscurità impenetrabile di alcuni punti del mio scritto,—che ora egli potrebbe rileggere, se ne avesse voglia, nei *Nuovi Doveri*. La mia relazione così, non ha potuto ottenere neppure una piccola parte del risultato che me ne ripromettevo.

E, cominciando a rispondere alle obbiezioni mossemi dai precedenti oratori, io non posso celare la impressione, che ho ricevuta da questa lunga discussione cominciata, col discorso dell'egregio collega Fioravanti, e continuata quasi costantemente attorno alle idee da me propugnate: l'impressione che non si sia obbedito a quella regola elementare di metodo, — che da noi studiosi e insegnanti, non si sarebbe dovuto trascurare; — la quale richiede che una critica muova dai principii, se vuol confutare e rifiutare le conseguenze. Nessuno degli oratori, girando attorno alla mia relazione, ne ha discusso i principii, salvo in qualche modo il Salvemini. Nessuno ha voluto guardare a quel nodo importante della questione, sul quale io avevo richiamato insistentemente l'attenzione.

È vero bensì che una pregiudiziale è stata messa innanzi contro il mio modo d'impostare il problema. S'è detto, a cominciare dal Fioravanti: — La relazione del Gentile è una dissertazione filosofica; e il nostro interesse presente è segnatamente pratico e politico. — Secondo l'arguto collega Multinedda io scrissi sulla vetta di una montagna, dalla quale poi, quasi

non mi bastasse quella cima, avrei spiccato anche qualche volo più in su.

Altri ha detto che io ho troppo loicizzato; e voleva dire s'intende, che avessi *slogicizzato*. — La verità è che questa volta, e me ne rallegro, abbiamo dovuto tutti loicizzare, più o meno; e abbiamo tutti filosofato; benchè io, forse, più di proposito di tutti gli altri. La questione infatti, era sì anche politica, e, più largamente, pratica; ma, prima di tutto, era filosofica; perchè già non s'intende che cosa possa significare una politica laica, se questa non dovrà essere una politica fondata su un concetto (cioè su un concetto filosofico, in quanto ragionato e connesso con un generale sistema d'idee intorno alla vita), specificamente laico, contrapposto ad altri concetti che pàiano filosoficamente inaccettabili.

Ma l'invito stesso, che ebbi parecchi mesi fa a preparare per questo Congresso una relazione sulla scuola laica, mi pareva avesse evidentemente questo significato; che la Federazione, — che è federazione di insegnanti, e cioè di gente che insegna agli altri, e si ritiene perciò in possesso di certi valori spirituali, e dev'essere pronta a saperli mantenere contro ogni critica – intendeva portar la luce del proprio pensiero, criticamente determinato, in una questione tanto agitata, e forse, anzi certamente, troppo agitata nella odierna politica del paese.

Che la scuola abbia ad essere laica, questo già nella stessa posizione del tema per le discussioni del Congresso mi pareva sottinteso come punto di consenso universale; e le Sezioni, che presero parte al *referendum* istituito già dal Consiglio Federale sul proposito, affermarono tutte a gran voce che tale fosse, —e chi poteva dubitarne?—il voto di tutti gl'insegnanti italiani.

Onde, mettendomi a scrivere la relazione, non sospettai menomamente che qui saremmo venuti a discutere se non fosse il caso di deliberare che la scuola nostra dev'essere laica. Ma da tutte le discussioni che s'erano fatte sui giornali e da quelle, bisogna pur dirlo, delle nostre Sezioni, una cosa anche appariva evidente: che questa scuola laica, da tutti desiderata, non si sapeva poi precisamente — e lo notò ieri anche l'amico Salvemini — come dovesse concepirsi, e quindi con quali mezzi promuoversi. Volevamo tutti la scuola laica, ma non sapevamo; la Federazione non sapeva che cosa bisogna intendere per scuola laica. Dunque? Dunque il nostro tema propriamente era: *elaborazione del concetto di scuola laica*.

Ora elaborazione di concetti è, appunto, filosofia: e se vogliamo discutere il nostro tema, non c'è che fare: *malgré nous* dobbiamo insieme filosofare; e vedere se è in accordo con gl'interessi, per i quali aspiriamo alla laicità piena della scuola, quel concetto corrente, che io ho detto puramente negativo, e però vuoto, della laicità stessa. Se, così, cercando di mettere d'accordo noi con noi stessi, portando chiarezza nelle nostre idee e sottraendole alle loro ordinariamente inavvertite contraddizioni; noi venissimo anche a ferire, — secondo l'accusa mossami dall'egregio Multineddu, — *il sentimento della parte più eletta della nazione*, poco male! Questa parte più eletta obbedisce a una tradizione liberale di astratto giacobinismo, che noi insegnanti non possiamo accettare passivamente; perchè a noi più che ad altri spetta di reagire a quel che di difettoso essa porta seco, e correggere quanto è da noi l'indirizzo morale della cultura nazionale. La filosofia non accetta tradizioni, se non per trasformarle, offendendo, com'è naturale, i restii, fissi nei concetti tradizionali. Noi non siamo tenuti ad altro rispetto verso la *parte più eletta*, che non sia quello di tener conto delle sue esigenze, ma per criticarle e spogliarle delle scorie moleste (*applausi*).

Quindi non posso accogliere la pregiudiziale dell'indole filosofica del mio scritto, come scusa a metterne da parte, senza esame, i principii fondamentali. No: qui, ripeto, abbiamo filosofato tutti. Ma abbiamo filosofato male, secondo me, perchè non abbiamo avuto la pazienza di cominciar dai principii. E la nostra discussione perciò rimarrà, al pari di tante altre che l'han preceduta in Italia, senza nessun notabile effetto.

A causa di questo grave difetto di metodo a me non è possibile rispondere a ciascuna delle osservazioni oppostemi dai Colleghi che han parlato prima. Perchè il dibattito intorno ad ogni particolare mi obbligherebbe volta per volta a rifarmi da capo; e d'altra parte, come tutti i dissensi particolari provengono, a parer mio, dall'insufficiente attenzione che i miei oppositori han posta alla questione fondamentale, io credo di dover restringere il mio discorso ad alcuni schiarimenti sostanziali. E per questi devo rivolgermi principalmente al prof. Salvemini, col cui spirito io sento con gioia affratellarsi ogni giorno più il mio; perchè l'amico Salvemini è quello che s'è avvicinato di più al mio modo di vedere; e di molte parti della mia relazione posso

dire di aver sentito ieri una difesa eloquente nello splendido discorso (1) da lui pronunziato per la libertà della scuola.

Il disaccordo grave, che resta tra il Salvemini e me, concerne, come ho accennato, il pensiero fondamentale della mia relazione. La quale comincia dal notare che il concetto ordinario della laicità della scuola è negativo, e si svolge tutta intorno a questo punto: la nostra laicità, per avere un reale ed effettivo valore, dev'essere positiva laicità. Noi non dobbiamo sostituire il *niente* al contenuto della confessionalità della scuola; perchè così torneremmo indietro, e saremmo da meno dei confessionalisti; ma dobbiamo sostituire appunto la *laicità*, un contenuto cioè, che tolga il difetto della confessionalità, ma ne mantenga il pregio. Noi non dobbiamo gettare il bagno con tutto il bambino.

Nella scuola confessionale c'è qualche cosa che manca nella nostra scuola liberale; c'è una fede, che è l'anima di tutta la scuola, e l'anima dell'anima del maestro e degli scolari. Quest'anima, questa fede manca alla scuola italiana (dall'università alla scuola primaria, e, a quel che pare, anche agli asili infantili).—No, una fede noi l'abbiamo, han protestato contro la mia relazione parecchi valenti colleghi. — Oh sì, non c'è dubbio. E questi valenti colleghi, se avessero posto mente alla lode che nella mia relazione si fa dei bravi insegnanti più giovani, i quali attraggono a sè le anime degli scolari e dànno l'intonazione spirituale alla scuola, avrebbero visto che non ogni fede io nego a loro (ho parlato anche della religione degli aoristi, che è pure una religione disinteressata e nobile!); avrebbero visto che io riconosco il senso vivissimo che han tutti del loro dovere, e l'amore appassionato della verità e del bene. Ma non è questa la fede, di cui si tratta, quella fede di cui vedo vuota la nostra scuola. Cotesta fede che voi potete vantare, non può stare a paro della fede della scuola confessionale: che è fede sovrana e integrale, è visione, quale che sia, dell'universo. e dell'uomo nell'universo. Quest'altra fede voi, in generale, non l'avete. E badate: io dico *fede*: ma non intendo contrapporre questa fede alla scienza, come qualcuno ha creduto per equivoco. No: anche la scienza conferisce una fede, non solo nell'at-

(1) Questo discorso oltre che negli *Atti* del Congresso si può leggere nei *Nuovi Doveri* del 31 ottobre-15 novembre 1907.

tività puramente formale che per essa si esercita, ma nella verità che essa determina. Ed è questa fede, che può esser data anche dalla scienza, com'è data dalla religione, è questa che io chiedo e non vedo alla nostra scuola, nella nostra cultura, nell'anima italiana; e affermo che senza nessuna fede di nessun genere intorno alla realtà universale ed umana noi non abbiamo armi per vincere e neppur per combattere la scuola confessionale, a cui intendiamo tuttavia contrapporci. E questa fede dovete convenir tutti che ci manca; e che il mio giudizio intorno all'eccessivo specializzamento degli studi e al difetto d'ogni veduta sintetica, d'ogni appassionamento per i problemi generali della vita — che sono quelli che la religione risolve a modo suo — non è ingiusto verso di noi insegnanti dal libero pensiero.

L'amico Salvemini se l'è presa, e giustamente, col positivismo dominante nella cultura italiana della seconda metà del secolo scorso. Ma io accuso, e ho accusata tutta la filosofia recente del nostro paese, che è stata in generale, per tutti gl'indirizzi, esercitazione erudita e critica dell'intelletto. e mai, salvo per qualche solitario, vita dell' anima e intima concentrazione dello spirito. E che dico della seconda metà del secolo scorso? Questa è la nostra vecchia malattia italiana, o Colleghi, il cancro atavico della nostra indifferenza invincibile verso gl' interessi più profondi dello spirito; la quale ha mai sempre soffocato fra noi ogni vigoroso movimento filosofico, ha depresso ogni sforzo di misticismo religioso, ha vuotato la letteratura d' ogni contenuto morale, e creata l'arcadia e l'accademia.

Io non ho detto, per altro, che la fede assente nei nostri licei e ginnasi, sia viva nei seminari : tutt'altro! Ma ho avvertito: badate, l'idea che presiede a questa, non è falsa in tutto; e noi non dobbiamo allontanarcene, ripeto, per tornare indietro e favorire le tendenze peggiori del nostro spirito nazionale, ma per andare innanzi a ravvivare, — a modo nostro s' intende, — quel contenuto vitale che i chierici hanno mortificato nelle loro scuole, ma che non si sogneranno mai di buttar via.

Il contenuto, adunque, della laicità positiva, da sostituire alla religione positiva, al domma, che il Salvemini dice la pregiudiziale della scuola confessionale, è una filosofia.

E però la Federazione, ho detto io, se vuole la scuola laica deve agitare nel suo lavoro sociale le questioni filosofiche, e conquistare una coscienza filosofica, per potere poi, senza offesa

alla libertà di nessuno, dire :—Ecco la nostra scuola, contro la scuola confessionale. Ecco la scuola della ragione, contro la scuola dei dommi.—

Ma qui il Salvemini protesta: No, la scuola dev' essere aperta a tutte le dottrine onestamente e seriamente professate. La laicità è il metodo critico sostituito al dommatico.—La laicità, ha detto il prof. Ricchieri, è ricerca spregiudicata della verità, e quindi libertà piena ed assoluta di critica e discussione, tolleranza per tutte le opinioni sincere. — Se il Congresso s'attenesse a questo mero formalismo lascerebbe, secondo me, affatto insoluto il problema che s'è proposto. Amore sincero, ricerca spregiudicata della verità, metodo critico sono forse prerogative dei liberi pensatori? E quale mistico ha mai detto che il razionalista faccia miglior uso di lui della ragione, o che ami più di lui la verità? Anche la scuola confessionale, dissi io, è laica; perchè altrimenti non sarebbe affatto e in nessun modo scuola, non essendovi scuola senza libertà. — Si lascerà che ognuno, con giudizi individuali, dica da sè, se ama di più o meno di un altro la verità, e metta più o meno critica di quest'altro nella ricerca di essa? Ognuno potrà dirlo per conto proprio; ma per avere diritto a sentenziare per tutti, deve addurre le ragioni del proprio giudizio; deve avere un criterio, e cioè una filosofia. E non una filosofia qualsiasi, si badi; perchè anche i confessionalisti hanno la loro; che non è la negazione della libertà del pensiero, ma di quella libertà del pensiero che vogliono i non-confessionalisti. Sono d' accordo col Salvemini che basterà dire *verità razionalmente acquistata* per differenziare quella che s'ha da insegnare nella scuola laica da quella che s'insegna nella confessionale. Ma noti bene egli, che in quel « razionalmente » noi ficchiamo tutta la filosofia, che si dice *razionalismo*, e che è altra cosa dai semplici metodi razionali, che sono comuni a tutti gl'indirizzi filosofici.

SPANÒ. — Ma quale dovrebbe essere la nostra filosofia?

GENTILE. — Se la Federazione ha una ragion d'essere come associazione pedagogica; se noi siamo associati per elaborare un comune pensiero intorno all'ordinamento e però intorno al fine della nostra scuola; se uno spirito, se una visione ci deve in qualche modo unire nella nostra azione federale rispetto all'indirizzo della nostra scuola, noi dobbiamo certo mettere insieme le nostre idee, e insieme discuterle e lavorare giorno per giorno per fermare certi principii fondamentali, che saranno bene una

filosofia, e saranno veramente poi l'anima della nostra scuola. Io ho detto già nella relazione che questo doveva essere un ideale, da servire come criterio d'orientamento alla Federazione, non un credo filosofico da fermarsi in una specie di concilio! Il che significa che vedevo già io quel che di utopistico ha la mia idea. Ma, vedete: se è un' utopia che vi possa essere una filosofia della Federazione, è anche un'utopia che vi possa essere una scuola laica, nel cui concetto tutta la Federazione possa accordarsi. Noi non possiamo soltanto tendere verso una filosofia, e quindi verso la scuola laica. E finchè la Federazione, per la difficoltà di una comune filosofia, rinunzierà ad opporre un principio positivo a quello della scuola confessionale, ella si agiterà nel buio, e non sconfiggerà mai, anzi non s' incontrerà mai nella scuola, che vuol combattere. E allora tanto varrà che fra noi ci sia così il seguace di una filosofia razionalista come il seguace di una diversa filosofia....

Voce. — Anche imposta dal Vaticano?

Gentile. — Anche imposta dal Vaticano; a patto che, se anche imposta, essa sia accettata a professata come una convinzione sincera, e come il risultato d'una riflessione viva (*applausi*). Noi non possiamo rifiutare un'imposizione, che abbia la sua radice in un principio filosofico, senza contrapporre un principio nostro superiore. E perciò io dico: lavoriamo, noi federati, nelle sezioni, con le discussioni sociali, coi nostri scritti a costituire la coscienza filosofica della Federazione (*applausi*).

Voce. — Questo nelle università.

Gentile. — Noi siamo venuti tutti dalle università, e dobbiamo tutti continuare quella preparazione all' insegnamento e a' suoi problemi difficili, lì soltanto avviata. Se vogliamo disfarci della religione, d'una forma di religione, non possiamo farlo se non con la nostra ragione; e se vogliamo disfarcene come Federazione, noi dobbiamo esercitare in questa la nostra ragione.

E la filosofia della Federazione non sarebbe mai una menomazione della libertà di nessuno, come sarebbe una filosofia dell'*università*, alla Cousin, una dottrina di Stato. In questo, l'accordo mio col Salvemini è perfetto. Gli insegnanti devono farsi da sè, liberamente, le loro convinzioni; ma se una comune tendenza di civiltà e cioè di verità li anima, e si associano nella loro opera di educatori, essi devono accomunare le loro convinzioni, sempre naturalmente rinnovabili per lo stesso lavorio con-

tinuo della discussione sociale. E però dissi che, intanto, converrebbe almeno proporsi di ottenere un certo consenso e affiatamento spirituale tra gli insegnanti di una stessa scuola, operanti sulle stesse anime; perchè almeno ciascuna scuola avesse la sua idealità; non essendo possibile che ne abbia neppur una sola, se si pretende che ne abbia molte. Nessuna fede di quelle che animano gli insegnanti si può destare nell'animo degli alunni, perchè non appena una fede s' accenda, essa viene spenta dal soffio di scetticismo che vi manda contro la fede opposta degli altri.

VENTURINI. — Ecco perchè non vogliamo i preti.

GENTILE. — Questo è l'ideale prossimo che io ho additato: e credo sia nostro urgente dovere proseguirlo; perchè se noi siamo, in parecchi, insegnanti d'una stessa scuola, dobbiamo vedere insieme un segno comune, a cui ci convenga elevare le anime dei nostri scolari; ed ammettere quindi la necessità e la possibilità d'una certa comunione, di una certa unità *in necessariis*, tra noi che insegniamo. È nostro dovere costituire questa idealità della scuola, a cui apparteniamo; un' idealità magari dogmatica e confessionale. In questo punto non posso accordarmi con l'amico Salvemini.

VENTURINI. — Domando la parola.

PRESIDENTE. — Mi dispiace di non potergliela dare (*rumori*): prego il prof. Gentile di continuare.

GENTILE. — Un altro punto, in cui dissento dal Salvemini, è quello che riguarda l'insegnamento religioso nelle scuole elementari; insegnamento che io credo necessario, e che egli, in omaggio alla libertà, com'è da lui concepita, vuole abolito. E qui, se dovessi parlare soltanto per la speranza di persuadere i Delegati di questo Congresso, mi toccherebbe in verità di rinunziare a questa parte del mio discorso, vista la tendenza generale, già palesemente e vivamente manifestatasi, contraria in modo assoluto a questo punto della mia relazione. Pure, parlerò, dovessi rimanere solo della mia opinione....

Varie voci. — No, no; chi l'ha detto?

GENTILE. — Parlerò pel dovere che ho verso di voi e verso me stesso di dimostrare, anche in questo punto la coerenza del mio pensiero; poichè a taluno è parso che la proposta favorevole all'insegnamento religioso nella scuola primaria fosse in contraddizione con la condanna che nella mia relazione si fa della scuola confessionale. E dirò anzi, che appunto quell' esi-

genza razionalistica, che mi fa domandare l'intera laicità della scuola media, mi fa anche desiderare la restituzione seria e sincera dell'insegnamento religioso nella primaria. Giacchè sono anch'io fiero avversario del clericalismo; ma ritengo che il clericalismo non consista nella fede, a cui il clericale si appella, ma nei metodi con cui crede di farla prevalere; e che il miglior mezzo di combattere il clericalismo non sia quello di negare il valore de' principii vitali, di cui esso dice di voler vedere il trionfo; anzi affermare cotesto valore e mostrare che il vero trionfo di quei principii non si può sperare da altro che dal libero lavoro della ragione intorno ai medesimi. Affermare quel valore prima di tutto; piantare nello spirito o far germogliare quei principii — in qualsiasi forma; — e poi lavorarci attorno. E mi concederete che quella filosofia, che io vorrei governasse la scuola, dalla media in su — la scuola focolare della cultura nazionale e alimento dello spirito alle classi dirigenti — quella filosofia veramente libera e liberatrice, se ha da criticare e far libero lo spirito religioso, ciò non potrà fare mai se lo spirito religioso non si sarà svegliato. Senza religione coi suoi miti e suoi dommi non c'è stata mai filosofia. E ricordate quanti dei nostri filosofi antichi e recenti sono stati preti, o spretati! Onde io che voglio la filosofia, come elaborazione razionale dello stesso contenuto religioso, non posso non volere la religione, dove la filosofia non può entrare, come nella scuola primaria. Anche lì ci ha da essere una visione del mondo.

Voce. — Ma crede lei che i bambini siano capaci di una visione del mondo?

GENTILE. — Certo, che ne sono capaci, purchè in questa visione non si pretenda il sistema e la logica di una filosofia nello stretto senso del termine. Anche il bambino, appena comincia a pensare, ha il senso religioso, come ha il senso dell'essere e del dovere; ma a patto che eserciti questo senso; giacchè senze luce non c'è veggente che non sia cieco. Parlate al bambino di Dio; parlategli di un essere, di una persona che ha fatto il mondo e lui, e che comanda il dovere; una persona che non si vede in nessun luogo ed è in tutti i luoghi; e il bambino capirà a modo suo, e crederà che c'è un principio a fondamento dell'essere e del dovere; un principio, che è al di là di tutte le cose visibili (che possono perciò anche non vedersi) e di tutti gli ordini rispettabili (e ai quali si può anche man-

care di rispetto). Questo senso dell'assoluto è la stessa natura essenziale dello spirito, che noi potremmo trascurare e disconoscere, ma non distruggere! (*Interruzioni. Il* PRESIDENTE *richiama all'ordine gli interruttori*).

Per altro tengo ad osservare che la mia affermazione della necessità d'un insegnamento religioso vuol essere qui affermazione di un semplice principio pedagogico, non già una immediata proposta pratica; perchè, per tradurre in pratica questo principio occorre tener conto non di sole premesse astratte, ma delle condizioni storiche in cui l'istruzione religiosa si dovrebbe istituire; e su questo il Congresso non potrebbe ora pronunziarsi senza studi particolari e metodici, che non sono nè anche iniziati.

VENTURINI. — Ma è antiscientifico, antimorale l'insegnamento religioso.

GENTILE. — La scienza, se volete rispettarla davvero, lasciatela al suo luogo; noi non dobbiamo volerla dappertutto la scienza! (*Rumori, proteste; il* PRESIDENTE *scampanella*). Intanto io credo che sia proprio la scienza ad affermare la necessità, che fin dalla scuola primaria si miri a formare una coscienza, a promuovere il senso vero della vita. E questo senso della vita, dacchè mondo è mondo, l'ha dato all'uomo o la religione o la filosofia; sicchè dove non può entrare la filosofia, deve entrare la religione (*interruzioni, rumori*).

SALVEMINI. — Ma siate laici, perdio!

PRESIDENTE. — Veramente queste non sono le solite interruzioni prodotte da intolleranza; sono insegnanti che domandano spiegazioni e questo torna ad onore del Congresso (*benissimo!*). Ma faccio appello alla loro gentilezza, perchè il tempo stringe. Io credo, d'altra parte, che qualunque debba essere la conclusione a cui arriverà il Congresso, l'opera del prof. Gentile sarà utilissima, anche perchè molti, forse, di noi devono formarsi un'idea della filosofia di cui egli parla. Non ci sarà niente di male che il prof. Gentile ci guidi. Ma sarebbe bene che la discussione cessasse e che non ci fossero più interruzioni.

GENTILE. — La concezione filosofica, di cui han bisogno gli insegnanti per combattere la guerra che essi vogliono affrontare, se la devono conquistare da sè, e se la conquisteranno quando cominceranno a sentirne meglio il bisogno. Io non potevo e

non posso che affermare questa esigenza. E mi affretto alla fine.

Dissenziente dal Salvemini per ciò che riguarda la religione ch'egli non vuole nelle scuole elementari, ne dissento anche per quel che riguarda la religione ch'egli vorrebbe, a richiesta delle famiglie, nei convitti pubblici (*bravissimo!*); ne dissento per gli alunni delle scuole medie; nelle quali il mio ideale è, che la Federazione riesca a promuovere effettivamente, nel senso da me propugnato, quella laicità, la quale verrebbe in conflitto con l'insegnamento religioso confessionale del convitto. Io tengo molto, contro l'avviso del prof. Ricchieri, all'unità dello spirito insegnante che deve agire sull'educando, almeno nella scuola media; e quel conflitto delle dottrine professate dai diversi insegnanti d'una stessa classe, in cui egli vede un mezzo assai efficace per sviluppare il senso delle difficoltà della ricerca e della libertà del giudizio negli scolari, a me è parso sempre un danno fatale del nostro liceo e delle scuole tecniche. L'ideale della scuola è che essa abbia un solo maestro: e qui sta, a confessione di tutti gli studiosi nostri di cose scolastiche, il segreto della superiorità incontestabile dei nostri ginnasi sui nostri licei, nei frutti così diversi che essi ci dànno. La scuola c'è quando vi domina uno spirito; e come può esservi, quando quelli che vi entrano si contrastano e neutralizzano a vicenda? Nell'università, quando il giovane ha acquistato una certa autonomia, e può dir sì o no di suo capo, allora il contrasto delle dottrine e degli indirizzi può giovare; ma negli anni della adolescenza il risultato sarà lo scetticismo, l'indifferenza e il disamore per la scuola.

Conchiudendo. Non ho presentato un esplicito ordine del giorno, perchè sapevo che quello, che io avrei dovuto presentare come formula intera del mio pensiero, non avrebbe ottenuto l'approvazione del Congresso. Ma ho pur pensato che oggi si iniziava soltanto una discussione, che la Federazione avrebbe poi continuato ad agitare lungamente. Onde mi è parso opportuno accedere all'ordine del giorno che si preparava a presentare il Salvemini (1), come quello che, esprimendo il pensiero più prossimo al mio fra quanti se n'erano manifestati,

(1) Vedi questo ordine del giorno nell'*Appendice* di questo volume.

poteva essere per me quasi il programma minimo della propaganda laica, in cui spero s'impegni oggi la nostra Federazione. Ma, dichiarando di consentire in quell' ordine del giorno, dichiaro fin d'ora, che, se voteremo su di esso, darò naturalmente voto contrario ai due punti che ho combattuti, concernenti l'insegnamento religioso nelle scuole elementari e nei convitti (*applausi prolungati*).

II.

Dopo il Congresso.

Il discorso che precede, e che ho voluto riprodurre testualmente dagli atti ufficiali del Congresso di Napoli con i pochi segni di assentimento e i molti di riprovazione, che esso volta a volta suscitò nell'uditorio quando venne pronunziato, devo confessarlo, non giovò più della precedente Relazione alla causa che io difendevo: ossia non giovò punto. La discussione continuò con la stessa confusione da me deplorata, finchè il professore Trojano presentò un ordine del giorno, che rispondeva manifestamente alle tendenze prevalenti nell'assemblea, e fu infatti approvato per acclamazione. Dagli atti del Congresso (p. 288) risulta che io solo votai contro; come contrario fui a tutte le parti dell' ordine del giorno di quello subito dopo proposto dal prof. Alberto Conti, e approvato anch' esso in parte ad unanimità di voti, e in parte a grande maggioranza: ma seguito poi da lungo strascico di commenti e schiarimenti, non tutti onorevoli per i professori che l'avevano votato, in specie pel comma quarto di esso, con cui la Federazione deliberava di *promuovere la laicità del personale insegnante nelle scuole dello Stato*.

Riproduco in appendice questi due ordini del giorno, che sono un documento strettamente legato alla mia Relazione: poichè, a sentire il Ricchieri (*Impressioni sul Congresso,* nella *Corrente* del 15 ottobre 1907), essi rappresentano per l'appunto un voto che ha un valore « come protesta (!) contro un certo abuso di logica, per il quale il Gentile è sembrato giungere a conclu

sioni contrarie alle premesse e contrarie allo spirito laico ». Secondo il Ricchieri infatti, e secondo la maggioranza dei colleghi del Congresso di Napoli, ci sarebbe stata una vera contraddizione tra la prima parte del mio scritto, in cui si fa la diagnosi dei mali della scuola confessionale, e la seconda, in cui si propugna la necessità d'una fede filosofica e magari religiosa nella scuola.

Questa è la impressione del Ricchieri; il quale trova perciò naturalissimo che il congresso insorgesse: « E insorsero là — non si dimentichi — dove un Bartolo Longo esercita la sua ignobile industria di sfruttamento dell'ignoranza dei volghi; là dove ogni anno un puerile miracolo si rinnova davanti agli occhi non di sole turbe attonite ed ansiose, e a volte ingiurianti perchè il santo ritarda ad obbedire, ma anche davanti ad altissimi, per quanto poco intelligenti, personaggi ufficiali; là, infine, dove più triste è lo spettacolo di miseria e d' abiezione d' un popolo tenuto per secoli asservito alla superstizione ed educato alla scuola confessionale ». La morale della favola, insomma, sarebbe: che se pure gl'insegnanti secondarii a Napoli andarono oltre il segno e diedero prova di un' intolleranza settaria ingiustificabile, come dimostrò l'opinione pubblica ne' suoi commenti alle conclusioni del Congresso, la colpa non è degl' insegnanti che presero deliberazioni che io combattevo, anzi... mia, e di Bartolo Longo, e di S. Gennaro co' suoi miracoli, e del Duca d' Aosta (che una volta, comandando la guarnigione di Napoli, si credette in debito di andare ad assistere a questi miracoli); e infine dei Borboni, anzi di tutta la storia napoletana (quale il Ricchieri se l'immagina).

Dopo di che a me non resta se non augurare alla scuola italiana che un'altra volta che i suoi professori vorranno tornare sulla delicata questione, non abbiano di nuovo la cattiva sorte di radunarsi a Napoli e di trovare una logica pari alla mia nel cervello del relatore che saranno per scegliere.

Per ora, dunque, mi restringo a constatare questo semplice fatto: che se la questione proposta al Congresso di Napoli era, come io credo, la definizione della scuola laica, o se si vuole, il programma, che la Federazione su questo punto dovrebbe promuovere, tale questione è rimasta intatta : perchè il concetto della laicità, affermato nelle parole del Trojano, è meramente verbale e vuoto, cansando quel nodo del dibattito, sul quale io m'ero sforzato di richiamare l'attenzione. La scuola laica, si disse, è quella

che ha un « contenuto strettamente scientifico »: partendo dal presupposto che altro sia fede, altro scienza, poichè l'una è un « sapere fiduciario, opinativo », l'altra un « sapere dimostrativo e necessario ». Ora è chiaro che secondo il cattolico la fede è tutt'altro che un sapere fiduciario e opinativo; anzi è essa il vero sapere dimostrativo e necessario: tanto almeno quanto la scienza di cui parla il Trojano, che ha anch'essa i suoi limiti, e finisce anch'essa in un mistero. E chi non lo vedesse chiaro, legga le lucide osservazioni fatte in proposito dal Lombardo-Radice nei *Nuovi Doveri* (I, 230). Il punto da chiarire era appunto questo: qual è il sapere dimostrativo e necessario? *Quid est veritas?* — E ho paura che il Trojano pel primo non si sarebbe spinto più in là di Pilato: con quanto vantaggio della laicità della scuola ognun vede.

Il solo significato possibile della formula del Trojano è che contenuto della scuola laica debba essere non la metafisica, ma il sapere sperimentale. Ed egli infatti esemplificava accennando la costituzione chimica dell'acqua = H^2O, dimostrabile empiricamente. Ma se non fosse altro che questo il contenuto « strettamente scientifico » di cui si va in cerca, io non saprei vedere poi la ragione perchè se ne dovrebbe escludere la fede nel miracolo di S. Gennaro, che è bene un fatto sperimentabile, da quanto la composizione dell'acqua.

Dunque, *quid est veritas?* Si provino a rispondere i professori italiani; e discutano, e ridiscutano sempre la loro risposta, e non affermino mai una volta per tutte, quasi per partito preso e a colpi di maggioranza: e vedranno che a un po' per volta la scuola si verrà laicizzando davvero, continuando e affrettando il suo spontaneo processo di laicizzazione. A quella domanda però non risponde la chimica, sibbene la filosofia, magari sotto forma di religione, che non è se non una *philosophia inferior*: risponde l'uomo, che è poi il vero e genuino « contenuto » di tutte le scuole.

Alle critiche mosse alla mia Relazione da parecchi scrittori, i quali non ne videro interamente lo spirito, come i proff. E. Calenda (1) e M. Siotto Pintor (2), non potrei rispondere

(1) *La libertà nella scuola*, Napoli, Morano, 1907.

(2) *Per la sincerità in tema d'insegn. religioso*; nella *Riv. di filos. e sc. affini*, Padova, 1907.

senza rifare tutta la Relazione e spiegare molti concetti, che in essa son presupposti, ma che son chiariti in altri miei scritti, anche di quelli raccolti in questo volume. Il professore Calenda, p. e., dice molte cose giuste intorno alla libertà dello scolaro: ma ha torto di credere che siano contrarie a quello che io ho detto dei limiti di questa libertà. Il prof. Siotto Pintor poi, che non conosce direttamente la mia Relazione, s'è ingannato grossamente intorno al senso di qualche mia frase letta nei giornali.

Amo piuttosto rispondere a una difficoltà che fu accennata al Congresso dal Trojano e da altri, e che mi venne poi riproposta da un amico; e dev' essere sorta realmente nell' animo di molti a sentirmi condannare i dommi religiosi in nome della filosofia, e pur chiedere che essi vengano insegnati nella scuola popolare.

— Dovremo, dunque, insegnare, o lasciare che s' insegni nella nostra scuola ciò a cui non crediamo? — « Io non andrò mai nelle elementari » dice l'amico « a discutere della verginità dopo il parto; ma non voglio neanche sia insegnato ai bambini, che il mondo fu creato da Dio in sei giorni, e ci è stata una donna vergine prima durante, e dopo ».

Nell'esempio è tutta la debolezza dell' argomento: perchè non questo domma di Maria « vergine prima, durante e dopo » insegna il catechismo cattolico, nè al bambino nè all'adulto. Non lo insegna al bambino perchè non entra in particolari che al bambino facciano intendere il primo durante e dopo; non all'adulto — e questo è l'essenziale — perchè non gli presenta questo domma come una verità che stia per sè, come una verità particolare analoga a quelle fornite dalle scienze naturali. Tutto il catechismo, come ogni fede, è un sistema, di cui ogni proposizione ha un significato solo nel sistema. Così un teorema filosofico, staccato dal complesso delle dottrine a cui appartiene, apparisce un paradosso, contro cui il senso comune non può non ribellarsi. Ma si può giudicare col senso comune una produzione che ha valore soltanto per uno spirito che se ne è elevato, o, in ogni modo, allontanato, col suo senso speciale, che non è comune? Ora rifletta il mio amico, che crede alla serietà della storia: anche cotesta fede della verginità della madre del Cristo, ha trovato per tanti secoli una gran quantità di pensatori — che pur non ignoravano che la verginità è naturalmente in antitesi con la maternità — che l'han creduto. Perchè l' han creduto? L' han

creduto perchè questa credenza era per loro una necessità nel sistema della fede, com'essi la concepivano.

E così è di ogni domma: pillola indeglutibile fuori della fede; cibo normale e desiderato per chi sia educato da essa, la quale non ha il valore che ha (quale che essa sia, cattolica o maomettana) in ragione dei suoi dommi determinati secondo le contingenze storiche dello sviluppo del pensiero religioso, ma in ragione della generale intuizione della vita e del mondo, a cui essa s' informa.

Ora a me non cattolico non preme che sia insegnato nella scuola per l'appunto il domma della Vergine-madre: ma preme che si mostri la vita con tutta la serietà, in cui può mostrarla una fede religiosa; e poichè nelle condizioni contingenti del nostro paese, non credo che la maggioranza, almeno, delle nostre scuole possa ammettere altro insegnamento religioso che il cattolico; poichè questo insegnamento comprende poi anche questo domma della Vergine-madre; e poichè bisogna qui prendere o lasciare, e non posso io riformare la religione che si fa e s'è fatta da sè,—io devo avere il coraggio di tirar la conseguenza necessaria delle mie premesse, e volere che s'insegni anche il domma della Vergine-madre.—Dunque, il falso?—Tutt'altro! Il mito non è il falso, anzi la stessa verità in forma inadeguata, perchè fantastica, e quindi incongrua e contradittoria, per contraddizioni che si possono eliminare traducendo la stessa verità in una forma superiore; ossia in concetto. Qui si può dire che non ci sia opposizione di falso a vero, ma distinzione di gradi inferiori e superiori della verità. E se volete considerare il domma religioso come errore, fate pure; ma a patto d'intendere l'errore non come il contrario del vero (cioè di un *certo* vero), anzi come un momento, insufficiente come tale, e però destinato a esser superato, dello stesso vero. E dove il concetto non può entrare, perchè suppone un'attitudine filosofica che non è del popolo e non è dei bambini, il mito è tutta la verità. Certo è una verità, ripeto, che vale più di quella scienza che si vuole nelle scuole elementari e fin nel giardino d'infanzia. Mitico è anche il *Pater noster*, che vi insegna il catechismo. Ma di fronte al maestro che insegna il *Pater noster*, il maestro laico che preferisce insegnare che l'acqua è composta di due parti d'idrogeno e una di ossigeno, — non se l'abbiano a male i chimici,— ci fa una ben meschina figura. Perchè non è già che egli metta realmente da parte ogni religione; ma mette l'acqua al posto del padre *qui*

est in coelis: e dal cristianesimo indietreggia fino al materialismo del feticista: poichè, se non badiamo alle parole, ma alle cose, Dio non è altro che l'oggetto assoluto del conoscere: e se noi diciamo che l'acqua — quando si parla dell'acqua — è tutto, e che l'acqua È, l'acqua allora è Dio!

Non si tratta di ricondurre o scacciare per sempre Dio dalla scuola: a questo bisogna bene riflettere; ma solo d'intendere il Dio che c'è, in modo degno della civiltà nostra e delle esigenze eterne del pensiero umano. Un Dio degno anche attraverso i veli e le forme fantastiche dei miti il filosofo può riconoscerlo e riverirlo nelle credenze religiose, massime nella cristiana, anzi nella cattolica (poichè il cattolicesimo par dimostrato dalla storia la sola forma possibile del cristianesimo come religione positiva): non lo vede affatto nella *scienza* del laico, che è una mezza scienza. Onde, volendo nella scuola quelle credenze, non vuole qualche cosa a cui egli non creda, benchè per sè si ritenga al di là d'ogni religione. Egli depone nell'animo dei piccoli certi germi, che per lui sono germi soltanto; ma perchè germi, potranno un giorno germogliare, e da miti farsi concetti, da religione libero pensiero filosofico. La scuola potrà dire ai piccoli con Gesù: *Adhuc multa habeo vobis dicere: sed non potestis portare modo. Cum autem venerit ille Spiritus veritatis, docet vos omnem veritatem* (IOAN., XVI, 12-13). Lo spirito di verità verrà dopo, cogli anni, se potrà venire: per intanto stieno contenti all' insegnamento popolare ed essoterico, di cui solo son capaci: ma che non è errore, perchè, per dirla con lo stesso Gesù: *Spiritus suggeret vobis omnia quaecumque dixero vobis* (IOAN., XV, 26). E questo è l'altro punto su cui bisogna insistere: l'identità, nonostante le differenze, di religione e filosofia.

Infine, devo avvertire ancora che io ho discusso qui la questione teorica, e che in pratica ci sono difficoltà da eliminare, e però da studiare? Ci sono, lo so anch'io; e gravi più di quel che non s'immaginino i molti nemici dell'insegnamento religioso. A capo di tutte, la preparazione dei maestri adatti a una scuola in cui s'insegni (e per me dovrebbe insegnarsi da chi è in grado di farlo; e pel cattolicismo non può essere il maestro laico) il catechismo. Oggi, per questo lato, la scuola normale *neutrale* ci dà i maestri, e quel che è peggio, le maestre *neutre*. Bisogna riformare la scuola normale, e però l' università che ne prepara gl'insegnanti, introducendo in questa la storia delle religioni, la quale con la conoscenza dà la tolleranza e il ri-

spetto, che viene dal comprendere, e quindi valutare. Ma questo già supporrebbe in Italia una profonda modificazione del sentimento pubblico, che non so quando possa avvenire, o se sia mai per avvenire. La recente discussione della Camera pro e contro l'insegnamento religioso non lascia per ora adito a liete speranze.

La soluzione insomma da me accennata vuol essere un imperativo, una norma, più che una proposta pratica. Vuol dire che, *se le relazioni dello Stato con la Chiesa in Italia lo permettessero* (o *quando lo permetteranno*) l'istruzione morale della scuola elementare dovrebbe (o dovrà essere) schiettamente religiosa e, se o in quanto cattolica, affidata alla Chiesa, che è nel cattolicismo il solo organo della dottrina religiosa. Finchè la condizione richiesta non sia una realtà, bisogna contentarsi, in mancanza d'un vero e proprio insegnamento religioso, d'un insegnamento che sia almeno favorevole e concorde all'insegnamento religioso estraneo, della Chiesa e della famiglia. Si deve volere un maestro che apprezzi il valore del fatto religioso e indirettamente lo promuova, dove oggi, generalmente, lo combatte, per colpa della falsa pedagogia, da cui è stato preparato, o meglio, spreparato, al suo ufficio.

Resterebbe a dire quale dev'essere il rapporto dello Stato con la Chiesa, perchè sia possibile questo ricorso del primo all'opera della seconda per la funzione scolastica. Ed è certamente questione che meriterebbe di essere trattata largamente e di proposito. Qui non posso se non accennare un pensiero, che potrebbe del resto dedursi dal concetto che in questo volume si difende della funzione educativa dello Stato e insieme della libertà assoluta della filosofia nell'insegnamento. Come la filosofia può essere strumento di cultura sociale e come tale, per il suo valore *pratico*, essere organizzato nel sistema dello Stato, senza perdere la sua indipendenza teoretica di produzione sopramondana dello spirito; così la religione, come istituto sociale, non può essere (e non è stata mai) se non un organo dello Stato, che *praticamente* lo crea sempre in quanto lo riconosce, anche se gli si assoggetti, senza cessare perciò di essere, in quanto commercio dell'anima con Dio, un momento sopramondano, anch'esso, dello spirito. La filosofia è superiore allo Stato, e lo contiene; ma il professore di filosofia è organo dello Stato; così la religione contiene lo Stato, ma lo Stato contiene la Chiesa. La teoria della separazione dello Stato dalla Chiesa disconosce

in sostanza questa differenza tra religione, come momento dello spirito, e quindi cosa privata, e Chiesa, come istituto sociale, e quindi fatto pubblico, che non può non esistere per lo Stato.

Lo Stato non crea la religione, come non crea la filosofia, nè l'arte. Ma ciò non impedisce che riconosca le istituzioni sociali che traggono alimento spirituale da esse: perchè l' uomo che crea la filosofia, l'arte o la religione, non può sottrarsi alla storia, e superare empiricamente lo Stato: egli resta sempre un cittadino. Ora c'è il cittadino che vale socialmente come poeta (p. e. per la sua proprietà letteraria) o come ministro di religione, o come professore di filosofia: ed esso fa parte allora dello Stato, e lo Stato lo domina perchè lo contiene e lo risolve in sè con tutta la sua poesia, la sua religione, la sua filosofia.

Con tutta: qui è il segreto della libertà: onde lo Stato può impedire la pubblicazione di una opera d'arte (o pretesa opera d'arte) dannosa alla pubblica moralità; ma non può fare che l'opera d'arte, che esso lascia passare, sia altra da quella che è; può destituire un professore di filosofia che faccia della cattedra un mezzo di propaganda anarchica; ma non può col suo programma fare il professore e creare il pensiero che non c'è: dentro i limiti consentiti dalle sue finalità egli intanto risolve in sè l'arte e la filosofia de' suoi membri, in quanto riconosce la loro libertà, cioè in quanto conserva l'una e l' altra. Così è della religione. Il Papa, anzi ogni fedele, farà liberamente la propria religione; e lo Stato può, a' suoi fini, riconoscere la Chiesa, e quindi servirsene, senza menomarne la libertà, incoercibile dal punto di vista religioso. In questo caso lo Stato non rinunzia alla sua funzione educativa, per cederla alla Chiesa; anzi fa la Chiesa organo suo, risolvendola in sè; come in certo modo ha risoluto in sè, in Italia, la Federazione degl'insegnanti medi (trattando p. e., per mezzo del Governo, col Consiglio federale).

Non occorre dire che lo Stato, dal mio punto di vista, avendo in sè, in quanto Stato, il divino, non ha bisogno d'averlo d'accatto dalla Chiesa. La Chiesa non è forma dello Stato, ma del popolo nel senso corrente della parola, cioè di una parte della *materia* dello Stato, parte che riceve il suo valore di elemento dello Stato moderno, veramente libero e autonomo, in quanto poi si integra nel tutto con gli elementi superiori, che sono quelli più adatti a recare in atto l'essenza dello Stato. Lo Stato infatti come funzione sociale pedagogica non ab-

braccia soltanto la Chiesa (nella scuola popolare), ma anche la filosofia o la scienza (nella scuola media e superiore), per cui eleva la verità della religione alla forma concettuale del sapere scientifico. Onde lo Stato, quale viene per tal modo concepito, non è intollerante: non professa in modo perentorio e assoluto una religione sua. Ma ammette invece e adotta la filosofia, nella sua libera vita di critica e ricostruzione perenne, e la religione assume come un grado e un primo momento indispensabile di questo lavoro ulteriore della ragione. Lo Stato così concepito è lo Stato più libero e più liberale che si possa concepire. Esso, si badi bene, non ha, in quanto Stato, ragione di prescegliere una piuttosto che un'altra forma di religione come dottrina della sua scuola. E come tra i varii indirizzi e dominii del sapere scientifico egli non ne preferisce alcuno quale contenuto più appropriato a' suoi fini nell'ordinamento delle scuole; ma apre tante scuole o istituisce tante cattedre, quante ne occorrono via via ai bisogni della cultura scientifica del paese — cultura, che egli non crea, ma solo favorisce; — così non può aver ragione di preferire una a un'altra religione. Ma deve, per promuovere la cultura religiosa in conformità dei bisogni religiosi storicamente manifestantisi nella nazione, aprire la scuola alle chiese, che nella nazione ci sono: al solo cattolicismo, se altre chiese non si facciano avanti e non paia, pel numero dei loro fedeli, che possano pretendere scuole per sè: non altrimenti che si fa dei ginnasii e delle scuole tecniche, e delle varie specie di scuole tecniche, e delle scuole medie maschili e femminili, le quali s'istituiscono o no, non già per valore assoluto che l'una o l'altra di esse abbia o non abbia di fronte allo Stato, ma per opportunità determinata da condizioni di fatto, indifferenti o indipendenti dai fini dello Stato.

Che se in un comunello, su 1000 famiglie, 998 chiedano l'insegnamento religioso cattolico e una preferisca l' evangelico, e l'altra il musulmano, lo Stato non c'è ragione che abbia ad obbligare quel comune ad aprire tre scuole con tre catechismi diversi, affinchè tutti siano contenti: proprio come esso non apre o non dovrebbe aprire un ginnasio in una cittadina di provincia perchè ci sono tre o quattro famiglie di signori, che preferirebbero non mandare lontani i loro figliuoli, che han bisogno dell'istruzione classica. Che se poi un grosso numero di famiglie non volesse affatto religione di nessuna sorta nelle scuole, o perchè lo Stato, che giustamente non si tiene in obbligo di

contentar le famiglie per un 7, invece di un 8, richiesto per una licenza senz'esame, dovrà arrendersi loro quando, invece di un piccioletto punto, si tratta, nientemeno, di Dio? Anche in questo caso il fine di cultura e di moralità proprio dello Stato deve prevalere sui fini falsi dei privati, per fare infine prevalere i fini veri, per quanto ignorati o disconosciuti, di questi stessi privati.

Ed è ridicolo ormai temere che o il cattolicismo in particolare o la religione, in genere, agendo, per mezzo della scuola primaria, sullo Stato possa minacciare quella libertà politica, che è l'essenza dello Stato moderno e la garenzia di quel libero sapere, in cui, secondo il mio concetto, la *philosophia inferior* della religione sarebbe destinata a risolversi. Questi spauracchi sono degno ingrediente di quei programmi politici, che debbono ammantare con la rettorica delle parole il vuoto, o peggio che il vuoto, dello spirito. Bisognerebbe in verità aver troppo scarsa fede nell'energia sociale della scienza e troppo poco vedere della natura effettuale della moderna democrazia per temere di siffatti ritorni. La scienza, e voglio dire la filosofia, non è più rinchiusa dentro le università: essa s'è diffusa, e si diffonde ogni giorno penetrando tutta la cultura, alimentando di sè tutto l' ordinamento sociale e illuminando della sua consapevolezza il progresso storico della vita economica. La religione socialmente si rannichia, e quasi si raggomitola su se stessa, mentre la libertà minaccia d'invadere la Chiesa, e d'attrarla nell'orbita della democrazia (che poi sarebbe la sua morte). Rimessa però al suo posto e dominata dalla libertà, che non può esser lei, ma dev' essere sopra di lei e deve presupporla, essa non può morire, perchè risponde a una fanciullezza dello spirito, che si deve perpetuamente rivivere.

Indietro non si torna. Ma guai alla democrazia — che è libertà spirituale — se si gittasse nell'abisso del vuoto, e non sentisse la necessità di toccare ogni giorno la terra per rialzarsi, e di prendere dal fuoco sacro dei templi, che non saranno mai abbattuti, una divina fede da martellare sull' incudine eterna della ragione.

APPENDICE.

DOCUMENTI.

I.

R. Scuola Normale Superiore Universitaria di Pisa.

1.

REGOLAMENTO VIGENTE 23 GIUGNO 1877.

Art. 1. La Regia Scuola Normale Superiore istituita in Pisa col *motuproprio* del 28 novembre 1846, ha per oggetto di preparare ed abilitare all'insegnamento nelle scuole secondarie e normali.

Art. 2. Essa si compone di due sezioni:

1. Lettere e filosofia:
2. Scienze matematiche, fisiche e naturali.

La prima sezione si divide nelle tre sottosezioni seguenti:

1. Filologica;
2. Storica;
3. Filosofica.

La seconda sezione si divide nelle quattro sottosezioni seguenti:

1. Matematica;
2. Fisica;
3. Chimica;
4. Scienze naturali.

Art. 3. Vi saranno nella Scuola Alunni convittori e Alunni aggregati.

Con decreto ministeriale un alunno potrà passare da convittore ad aggregato e viceversa, quando il direttore della Scuola, sentito il Consiglio direttivo, ne faccia opportuna proposta al Ministro.

Art. 4. Gli Alunni della Scuola saranno Convittori a posto gratuito e Convittori a pagamento, Aggregati con sussidio e Aggregati senza sussidio.

Con decreto ministeriale verrà determinato ogni anno, per cia-

scuna delle due sezioni suindicate, il numero degli alunni di queste differenti classi.

Art. 5. I posti di Alunni convittori gratuiti e di aggregati con sussidio saranno assegnati con norme speciali a quelli che si saranno maggiormente distinti negli esami di ammissione alla Scuola o negli studi fatti come alunni della Scuola stessa.

Art. 6. Gli Aggregati con sussidio avranno l'assegno di lire 60 al mese per tutto il tempo in cui è aperta la Scuola.

Gli Alunni convittori a pagamento dovranno pagare la retta di lire 80 al mese durante lo stesso tempo.

Art. 7. Il corso della Scuola Normale, per gli Alunni convittori, si compone di due anni di studi preparatori e di due anni di studi normalistici.

Art. 8. L'anno scolastico della Scuola Normale si apre contemporaneamente a quello universitario, e si chiude dopo finiti gli esami universitari e normalistici, ma non più tardi dell'anno scolastico universitario.

Art. 9. La divisione degli alunni di ciascuna sezione fra le varie sue sottosezioni viene fatta soltanto per quelli degli anni normalistici.

Per gli alunni della seconda sezione negli anni di studi preparatori vien fatta soltanto la divisione fra studenti di scienze naturali e studenti di scienze matematiche e fisiche.

Un giovane potrà chiedere di iscriversi a due sottosezioni ad un tempo, e il Consiglio direttivo di sezione deciderà sulla sua domanda.

Quando la sua domanda sia accolta favorevolmente, esso non riceverà che un solo sussidio se sarà alunno aggregato.

Art. 10. Negli anni di studi preparatori i giovani seguono i corsi del primo e secondo anno delle Facoltà rispettive nell'ordine che per l'anno corrispondente viene indicato dalla Facoltà relativa; fanno nell'interno della Scuola conferenze e lavori sotto la direzione dei professori interni e degli alunni dell'ultimo anno normalistico, e attendono ad insegnamenti speciali e allo studio delle lingue straniere.

I giovani degli anni normalistici seguono le norme tracciate dai regolamenti per la Facoltà di lettere e filosofia e per quella di scienze, in quelle parti che riguardano le scuole di magistero, in quanto le norme stesse si accordano con quelle stabilite dal presente regolamento.

Oltre a ciò, i giovani degli ultimi anni assistono quelli degli anni preparatori nelle loro conferenze e nei loro lavori, e fanno ad essi lezioni speciali da stabilirsi d'accordo col Direttore della scuola, il quale sentirà, per questo, i Consigli direttivi speciali di sezione.

Art. 11. Finito il corso normalistico, la Regia Scuola Normale rilascerà ai giovani che abbiano superati tutti gli esami un diploma di abilitazione all'insegnamento speciale nelle scuole secondarie clas-

siche o normali, firmato dal Rettore della R. Università e dal Direttore della Scuola.

L'esame di abilitazione sarà dato dinanzi ad una Commissione composta del Direttore della Scuola come presidente e dei professori della sottosezione relativa; e consisterà in una dissertazione sopra un oggetto scelto dallo studente ed in una lezione fatta alla presenza della Commissione esaminatrice. La Commissione avrà facoltà d'interrogare il giovane sulla dissertazione.

Art. 12. Tutti i posti di alunni della Scuola Normale si daranno per concorso.

Un giovane potrà concorrere ed essere ammesso alla scuola soltanto per uno degli anni preparatori e per il primo anno normalistico.

Il Consiglio direttivo però potrà concedere che un giovane venga ammesso anche al secondo anno di studi normalistici in una sottosezione, avuto riguardo alle prove già date da lui negli studi anteriori.

Ogni anno, per poter conservare il posto di alunno della Scuola Normale, il giovane dovrà riportare in tutti gli studi ed esercizi universitari e normalistici, fatti durante l'anno, i certificati di assistenza e di profitto proporzionati al fine che si propone la Scuola.

Quando manchi il certificato di profitto in qualche disciplina, il giovane decaderà senz'altro dal godimento del posto di alunno della Scuola Normale.

A coloro che nell'esame di abilitazione non siano approvati, sarà sospeso il diploma finchè non abbiano dato prova manifesta del loro profitto in altro esame da subirsi dopo quel termine che sarà indicato dalla Commissione esaminatrice.

Art. 13. Dipendentemente dalla diligenza e dal profitto mostrati nei singoli studi e dagli esami superati, il Direttore della Scuola, sul parere favorevole del Consiglio direttivo generale, potrà proporre al Ministero che un Alunno convittore a pagamento divenga convittore a posto gratuito, ed un Alunno aggregato senza sussidio divenga aggregato con sussidio, o viceversa.

Art. 14. Le inscrizioni per il concorso alla Scuola sono aperte presso la Università e la Regia Scuola Normale Superiore di Pisa, e presso le Università di Bologna, Napoli, Padova, Palermo, Pavia, Roma e Torino, dal 1° luglio fino ai quindici giorni prima dell'apertura dell'Università di Pisa.

Art. 15. L'istanza per l'ammissione al concorso dovrà essere presentata al Direttore della Scuola o al Rettore di una delle suddette Università, ed essere accompagnata dalla fede di nascita comprovante l'età non minore di 17 anni, nè maggiore di 25; da un certificato di

buoni costumi rilasciato dall'autorità politica o comunale dell'ultimo domicilio (1) e dai certificati seguenti:

1. Pel primo anno di studi preparatori nelle due sezioni, il certificato di Licenza liceale, e pel secondo anno i certificati di iscrizione e di diligenza per gli studi che la Facoltà relativa della R. Università, nella quale il giovane avrà fatto gli studi stessi, avrà indicati come più convenienti per un primo anno di studi universitari;

2. Per l'ammissione al primo anno di studi normalistici, il certificato di Licenza universitaria, ed oltre a questo anche i certificati di licenza corrispondenti agli studi universitari fatti.

Art. 16. Le domande dei concorrenti, insieme ai documenti relativi, dai Rettori delle suddette Università verranno immediatamente inviate al Direttore della Scuola, il quale, dopo di avere esaminate le carte stesse, formerà le liste degli ammissibili al concorso e le trasmetterà ai Rettori delle rispettive Università per farne le debite partecipazioni ai concorrenti.

Art. 17. Gli esami di concorso saranno scritti e orali, e avranno luogo nei primi venti giorni dell'anno scolastico della R. Università di Pisa.

Art. 18. Pel concorso al primo anno di studi preparatori in lettere e filosofia, la prova scritta consisterà:

1. In un componimento italiano;
2. In una traduzione dal latino;
3. In una traduzione dal greco;
4. In un componimento sopra un tema di filosofia elementare o di storia.

E la prova orale consisterà:

1. Nella interpretazione di un classico latino e di un classico greco;
2. In quesiti di storia della letteratura italiana, latina e greca;
3. In quesiti di storia e geografia;
4. In quesiti di logica.

Pel concorso al primo anno degli studi preparatori in scienze matematiche, fisiche e naturali, la prova scritta consisterà in tre dissertazioni, delle quali una si aggirerà sulla fisica, e le altre due sulle matematiche elementari.

La prova orale consisterà in interrogazioni sulle matematiche elementari e sulla fisica.

Art. 19. Pel concorso al posto di Alunno del secondo anno di studi preparatori, le due prove si aggireranno sulle materie che la relativa Facoltà dell'Università di Pisa avrà indicate come più con-

(1) Questi certificati, avverte la Direzione della Scuola, «dovranno essere legalizzati dalle superiori Autorità».

venienti per gli studi universitari del primo anno della Facoltà stessa, e pel concorso al posto di Alunno del primo anno normalistico le due prove si aggireranno sulle materie obbligatorie del primo biennio di studi nella Facoltà relativa.

A questo scopo il Direttore della Scuola invierà ogni anno le relative istruzioni ai Rettori delle Università del Regno indicate sopra.

Per queste prove potrà essere richiesto al candidato di fare esercizi pratici e risolvere problemi.

Art. 20. Gli esami di concorso per le due sezioni si fanno presso la R. Scuola Normale di Pisa e presso le Università indicate sopra.

Le prove orali sono fatte dinanzi a Commissari speciali che presso la Scuola sono nominati dai Consigli direttivi di sezione e presiedute dal Direttore, e presso le Università sono composte dei professori delle materie sulle quali cade l'esame.

Questi esami durano un'ora, e di essi vien fatto un processo verbale, che sarà firmato dai membri della Commissione esaminatrice e spedito alla Direzione della Scuola Normale.

Art. 21. I temi per gli esami in iscritto sono trasmessi in tempo debito dal Direttore della Scuola ai Rettori delle Università presso le quali si dànno, e vengono aperti dal presidente della Commissione al principio dell'esame alla presenza dei concorrenti.

Art. 22. I concorrenti avranno 8 ore di tempo per trattare il loro tema, e durante qnesto tempo non potranno comunicare fra loro, nè con persone estranee, e saranno sorvegliati a turno da uno o più membri della Commissione esaminatrice.

Art. 23. I lavori scritti, chiusi in pieghi sigillati, vengono inviati al Direttore della Scuola Normale, e sono esaminati e giudicati dalle Commissioni esaminatrici sopra indicate, che risiedono in Pisa, alle quali sarà pure deferito l'esame e il giudizio sui lavori dei giovani che avranno dato l'esame colle stesse norme presso la Scuola.

Art. 24. Il Direttore della Scuola, tenendo conto del risultato degli esami orali, e specialmente degli scritti, e sentiti i Consigli direttivi, classifica i concorrenti per ordine di merito, escludendo quelli che complessivamente nei loro esami scritti ed orali ottennero meno di due terzi dei voti.

Fa poi le relative proposte al Ministero pei posti assegnati per quell'anno alla Scuola, secondo l'articolo 4 di questo regolamento, tenendo conto della classificazione fatta sino a concorrenza dei posti suddetti.

Dei Consigli direttivi della scuola.

Art. 25. I professori delle sotto-sezioni sono quelli stessi che sono designati a comporre le sezioni corrispondenti delle scuole di magistero istituite coi regolamenti delle facoltà universitarie di lettere e di scienze.

Ogni sezione ha un Consiglio direttivo speciale presieduto dal Direttore della scuola. Di esso farà parte il professore interno della sezione ed un professore per ciascuna delle sotto-sezioni corrispondenti, che sarà nominato ogni anno dalla facoltà fra i professori della sotto-sezione stessa.

Il Consiglio direttivo di sezione si aduna regolarmente ogni bimestre sotto la presidenza del Direttore della scuola per tutto ciò che si riferisce alla sezione stessa. Può adunarsi straordinariamente quando occorre.

Art. 26. Per ciò che è d'interesse comune delle due sezioni, e per le cose amministrative, disciplinari e di ordine generale della scuola, vi ha un Consiglio direttivo generale composto dei due Consigli direttivi di sezione, e a cui prenderà parte anche il Rettore dell'università come presidente, ed il Direttore della scuola come vice-presidente.

Art. 27. Le adunanze del Consiglio direttivo generale sono intimate dal Rettore dell'università in seguito ad istanza della direzione della scuola.

Art. 28. Il Consiglio direttivo generale, oltre alle sue attribuzioni speciali deferitegli dal presente regolamento, sopraintende *in tutto* al buon andamento morale, scolastico ed economico della scuola.

Del Direttore della Scuola.

Art. 29. (1) Il Direttore della scuola è scelto dal Ministro fra i professori ordinari della facoltà di lettere e filosofia, e fra *quelli di* matematica, fisica e scienze naturali dell'università di Pisa.

Ha alloggio e vitto nella scuola.

Art. 30. — Il Direttore vigila e sopraintende a tutto ciò che si riferisce all'istruzione ed educazione degli alunni, alla amministrazione della scuola e alla buona disciplina nell'interno di essa.

(1) Questo articolo fu modificato dal R. D. 18 dic. 1892 come segue:

« Il Direttore della scuola è scelto dal Ministro tra i professori ordinari della facoltà di lettere e filosofia o di quella di scienze matematiche, fisiche e naturali della regia università di Pisa. Dura in carica un quinquennio, scaduto il quale può essere confermato nell'ufficio. Quando abiti stabilmente nella scuola, riceverà gratuitamente alloggio e vitto ».

Art. 31. Propone all'approvazione dei Consigli direttivi speciali di sezione i temi e gli argomenti che debbono formare soggetto degli esercizi, delle conferenze, delle dissertazioni e in generale di tutti gli studi ed esercizi interni degli alunni, non che delle lezioni che dovranno fare gli alunni dell' ultimo anno. Dirige e sorveglia i professori interni della scuola e gli insegnanti di lingue straniere e di ginnastica, tiene nota della diligenza e del profitto degli alunni, e propone al Consiglio direttivo generale le punizioni da infliggersi agli alunni stessi a senso dell'art. 47.

Art. 32. Ha custodia della biblioteca della scuola, essendo però coadiuvato in questo da uno dei professori interni.

Art. 33. Prende i debiti concerti coi direttori degli stabilimenti scientifici universitari per ciò che spetta agli esercizi pratici degli alunni.

Art. 34. Tutte le comunicazioni fra il Ministero della pubblica istruzione e la Scuola normale si fanno per mezzo del Direttore della scuola.

Dei professori interni, e degli insegnanti di lingue e di ginnastica e del vice-direttore.

Art. 35. Vi sarà un professore interno per l'assistenza ai giovani della sezione di lettere e filosofia, ed uno per quelli della sezione di scienze matematiche, fisiche e naturali.

Art. 36-37 (modificati dal R. D. 11 sett. 1891) (1).

Art. 38. Vi sarà un vice-direttore che potrà essere uno dei professori interni ed avrà vitto e alloggio nella scuola. Ad esso sarà affidato più specialmente l'ufficio di sorvegliare alla disciplina del convitto e alla condotta dei giovani interni ed esterni della scuola, non che di sopraintendere agl'inservienti addetti alla medesima, e in generale a tutto ciò che riguarda la disciplina interna. In generale coadiuverà il direttore in tutte le sue funzioni e ne farà le veci quando questi è assente.

(1) Art. 36, Sarà addetto alla scuola un insegnante per la ginnastica e scherma.

Art. 37. I professori interni e l'insegnante di ginnastica sono nominati dal Ministro per un anno sulla proposta del direttore della scuola e possono essere riconfermati.

I professori interni e l'insegnante di ginnastica e scherma possono essere fatti definitivi dopo aver avuto non meno di cinque conferme.

I professori interni hanno alloggio e vitto nella scuola. Essi sono obbligati di assistere alle conferenze e a tutti gli esercizi normalistici propriamente detti, che si fanno nell'interno della scuola, ed in generale a coadiuvare gli alunni della scuola nei loro studi. *(R. D. 11 sett. 1891).*

Della disciplina.

Art. 39. A cura dei Consigli direttivi di sezione si compileranno ogni anno dei prospetti, nei quali saranno stabilite per ogni giorno le ore in cui tanto i convittori, quanto gli aggregati debbono seguire i corsi universitari e le conferenze e gli esercizi normalistici.

Art. 40. Il Consiglio direttivo generale stabilirà le norme disciplinari interne degli alunni convittori.

Art. 41. Gli alunni della scuola non potranno assentarsi dalla città che dopo ottenuto dal Direttore il permesso, il quale, meno ragioni speciali, potrà essere concesso per tutti i giorni di vacanza stabiliti nel calendario dell'università.

Occorrendo di allontanarsi dalla scuola per ragioni urgenti o proprie o di famiglia in altre parti dell' anno, il permesso dovrà essere chiesto al Direttore che potrà concederlo per un tempo limitato.

Art. 42. È assolutamente vietato senza il permesso del Direttore o del vice-direttore l'ingresso nelle camere dei convittori o nei locali della scuola a qualunque persona estranea alla stessa.

Art. 43. Le mancanze commesse dagli alunni, tanto nello studio quanto nella condotta, saranno punite:

a) Coll'ammonizione pronunziata dal Direttore nella scuola;

b) Coll'ammonizione pronunziata dal Consiglio direttivo generale, il quale potrà, a seconda delle mancanze commesse, stabilire anche una punizione adeguata, che potrà estendersi all'allontanamento dalla scuola per un tempo determinato;

c) Colla espulsione dalla scuola e perdita del posto che verrà proposta al Ministero dal Consiglio direttivo.

Art. 44. Il Consiglio direttivo ogni anno stabilirà norme, le quali, in ordine a quanto è indicato nell'articolo 12, servano ad accertare del sufficiente profitto dei giovani negli studi e a mostrare se debba o no conservarsi loro il posto di normalista, e se sia il caso di applicare loro le disposizioni dell'articolo citato e di quello successivo.

Art. 45. Un giovane, la cui decadenza dal posto sia stata pronunziata dal Ministero, non potrà riacquistare il posto perduto se non presentandosi nuovamente al concorso. Però il Direttore della scuola, sentito il Consiglio direttivo di sezione, potrà non ammettere al concorso il giovane stesso ove si oppongano i suoi precedenti di studi e di condotta.

2.

Pianta del personale addetto alla regia Scuola Normale Superiore di Pisa

(R. D. 11 settembre 1891)

Direttore (oltre l'alloggio e ii vitto)	L. 1,200
Vice direttore (idem)	» 2,000
Due professori interni (idem).	» 4,150
Provveditore economo (idem)	» 950
Segretario computista	» 400
Maestro di ginnastica	» 300
Personale di basso servizio (oltre alloggio e vitto) . .	» 2,700
	L. 11,700

3.

Decreto che aggiunge una 4ª classe di alunni alla R. Scuola Normale Superiore Universitaria di Pisa

(R. Decreto n. 347 in data 9 maggio 1895)

Visto il R. Decreto 23 giugno 1877 n. 4002, Serie 2ª che approva il regolamento per la R. Scuola Normale Superiore di Pisa, modificato dai successivi Regi Decreti 11 settembre 1891 n. 572 e 18 decembre 1892 n. 739;

Visto il R. Decreto 29 novembre 1891, n. 718 che approva il regolamento per le Scuole di Magistero;

Veduta la convenienza di aggiungere alla R. Scuola Normale Superiore una quarta classe di alunni già iscritti come studenti presso la Facoltà di lettere o filosofia, o quella di Scienze matematiche, fisiche e naturali, affinchè possano frequentare le conferenze prescritte dal regolamento delle Scuole di magistero allo scopo di conseguire poi il relativo diploma;

Sulla proposta del nostro Ministro Segretario di Stato per l'istruzione pubblica;

Abbiamo decretato e decretiamo:

1.° Presso la R. Scuola Normale Superiore di Pisa, che fino dalle sue origini ha funzionato quale Scuola superiore di Magistero per le due facoltà di lettere e di scienze, alle classi di Alunni convittori e di Alunni aggregati con stipendio o senza, i quali tutti acquistano

e conservano i loro posti per esame, è aggiunta una IV classe di Alunni addetti alla Scuola di Magistero per semplice iscrizione.

2.° L'Ammissione a questa IV classe si farà dal Consiglio direttivo della Scuola, sentito il parere della Facoltà di lettere o di quella di scienze, dopo di che detti alunni saranno dalla Direzione della Scuola provveduti di un libretto, nel quale si noteranno le conferenze che dovranno seguire.

3.° Il diploma finale di Magistero, diverso da quello degli Alunni normalisti, verrà agli Alunni di questa classe conferito secondo le norme che stabilirà il Consiglio direttivo della Scuola e in seguito ad un esame, che consisterà in una lezione sopra una delle materie che s'insegnano nelle scuole secondarie, e nel quale il candidato dovrà essere interrogato su questioni di metodo attinenti all' insegnamento nelle dette scuole. Il diploma sarà per ambedue le Sezioni sottoscritto dal Direttore *pro-tempore* della Scuola.

4.

Norme per l'ammissione.

L'ammissione dei giovani delle due classi alla IV Categoria normalistica, sentito il parere delle rispettive Facoltà, è stata regolata dal Consiglio Direttivo nel modo che segue:

Facoltà di Lettere e Filosofia.

I giovani di terzo e quarto anno saranno ammessi alle seguenti condizioni:

1.° che abbiano conseguita la Licenza universitaria;

2.° che negli esami speciali abbiano ottenuto un numero di voti non minore di 21 su 30, e che la media dei voti riportati complessivamente non sia inferiore ai 24 su 30.

Facoltà di Scienze fisiche, matematiche e naturali.

Saranno ammessi alla 4ª categoria quei giovani:

1.° che abbiano superati gli esami in tutte le materie obbligatorie del primo biennio nella rispettiva Sezione.

2.° che nei detti esami abbiano riportato una media non inferiore ai 24 su 30, e in ogni singolo esame una votazione non inferiore ai 21 su 30.

II.

La scuola laica al Congresso di Napoli.

1.

Ordine del giorno Salvemini (1).

1.

La scuola laica deve non solo abilitare gli alunni alle future attività professionali di ciascuno, ma anche prepararli per la vita civile, educando il loro pensiero alla massima possibile indipendenza da qualsiasi preconcetto dogmatico.

Essa non deve, nè può, rimanere neutrale o indifferente dinanzi a quei problemi fondamentali della vita, di cui tutte le confessioni religiose e tutti i partiti politici si preoccupano; chè anzi deve suscitare nei giovani la cura intensa e sincera di questi problemi; ma all'abito dogmatico deve sostituire l'abito della indagine e della valutazione razionalmente condotta e razionalmente comunicabile intorno al valore ed ai principii della vita; all'intolleranza settaria il rispetto di tutte le opinioni onestamente professate.

2.

La scuola laica non può essere ispirata da nessuna dottrina religiosa o filosofica o politica ufficiale, che si imponga a tutte le co-

(1) Questo ordine del giorno fu accettato da me (v. sopra pag. 354-5) salvo il comma 3. Ma non venne messo in votazione.

scienze e neghi la libertà essenziale dello spirito degli insegnanti e degli alunni.

Affinchè, anzi, la indipendenza da ogni costrizione dogmatica animi e informi tutta l'opera educativa del maestro, è necessario sopratutto che questi sia pienamente rispettato nella sua libertà d'insegnamento, e non costretto a mutilare la sua personalità o dissimulare le sue convinzioni; salvo sempre in lui l'obbligo di rispettare lealmente le coscienze degli alunni, distinguendo le verità accertate dalle ipotesi che sono oggetto tuttora di controversia; non imponendo mai sui problemi fondamentali della vita, colla sola autorità dell'ufficio, dottrine contestate o a cui non sia possibile giungere con i mezzi forniti dalla ragione; cercando di mettere gli alunni in istato di potere con piena libertà e consapevolezza formarsi le proprie convinzioni filosofiche, politiche e religiose.

3.

Le scuole dello Stato devono essere laiche nel senso innanzi determinato; e dai loro programmi deve essere escluso ogni speciale insegnamento catechistico di dottrine confessionali.

Solo nei convitti e negli educandati dello Stato, maschili e femminili, ai quali le famiglie abbandonano del tutto i loro figli, senza poter integrare per conto proprio l'opera della scuola, l'istruzione confessionale deve essere impartita a quei soli alunni, le cui famiglie ne facciano domanda, da insegnanti scelti e retribuiti dalle famiglie stesse, in ore diverse da quelle delle lezioni comuni.

4.

La condizione fondamentale necessaria perchè la scuola laica possa compiere la sua specifica funzione educativa, è che gli insegnanti di essa abbiano la massima dignità e integrità di carattere, una solida preparazione scientifica e didattica, integrata sempre da seri studi filosofici, mediante i quali ciascun insegnante possa formarsi liberi e saldi convincimenti intorno alle questioni fondamentali della vita, e sia condotto a guardarsi dall'eccessivo specializzamento e dalla mera erudizione frammentaria.

A raggiungere questa condizione devono provvedere, non solo lo Stato col migliorare le scuole che preparano gli insegnanti medi ed elementari e con organizzare speciali scuole per gli istitutori dei convitti nazionali; ma sopratutto gli insegnanti stessi e le loro organizzazioni professionali, promovendo attivamente lo studio e la discussione dei problemi filosofici, scientifici e didattici, e tutelando la dignità morale della classe e dell'ufficio.

5.

Le garanzie legali necessarie per un funzionamento della scuola laica sono:

a) la preparazione filosofica, scientifica e didattica dei futuri insegnanti deve essere attestata dalle sole autorità scolastiche dello Stato;

b) la scelta degl'insegnanti deve avvenire esclusivamente per mezzo di concorsi, in cui si badi esclusivamente alle attitudini dei concorrenti, e che sieno giudicati da commissioni tecniche, nella cui formazione non intervenga nessuna autorità religiosa o politica, e che emanino dalla libera elezione del corpo insegnante;

c) degli eventuali errori o colpe, delle intolleranze dogmatiche, dei turbamenti ingiustificati, che con la leggerezza della loro opera gl'insegnanti possano provocare negli alunni e nelle famiglie, danneggiando la capacità di attrazione della scuola, essi non debbono render conto ad autorità politiche o religiose, ma ad autorità tecniche e disciplinari, che emanino dalla libera elezione del corpo insegnante, e rappresentino l'opinione media lentamente ma perennemente rinnovabile degli insegnanti stessi;

d) pubblicità immediata e completa di tutti gli atti di politica e di amministrazione scolastica.

Queste condizioni, per la scuola media, sono sancite in misura larga, sebbene non ancora completa, dalla legge Casati e dalla legge sullo stato giuridico; le quali richiedono di essere migliorate e sviluppate e sopratutto applicate lealmente e difese dalla mala volontà e dalle insidie dei burocratici e dei politicanti.

6.

Perchè la scuola laica possa efficacemente funzionare, occorrono le seguenti condizioni:

a) lo stato economico e giuridico degl' insegnanti deve esser tale che la scuola attiri i migliori maestri del paese; e questi abbiano l'agio di dedicare tutta la loro opera alla scuola, e migliorare senza tregua sè stessi;

b) le scuole pubbliche debbono essere specializzate e organizzate e distribuite in modo da provvedere a tutti i bisogni di tutte le classi della popolazione;

c) il personale insegnante deve rapidamente rinnovarsi mediante una legge speciale sui limiti d'età e sulle pensioni;

d) agli insegnanti debbono essere forniti tutti i mezzi indispensabili (edifici scolastici, gabinetti, biblioteche, palestre, ecc.) perchè essi possano ottenere il profitto massimo dalla loro opera.

A queste necessità non è stato finora provveduto in Italia, se

non in maniera assolutamente inadeguata e arbitraria per tutti gli ordini e specie di scuole.

7.

Chi non approvi l'indirizzo delle scuole laiche dello Stato dev'essere pienamente libero di servirsi delle scuole che i privati credessero di istituire anche in concorrenza colle scuole pubbliche.

Alle scuole private i poteri pubblici non devono concedere sussidi o protezione di nessun genere; ma devono rispettare pienamente la loro libertà d'insegnamento, imponendo ad esse per garanzia delle famiglie, oltre l'obbligo di essere sempre aperte alla vigilanza igienica e morale dello Stato, quello di avere i direttori responsabili e gl'insegnanti regolarmente abilitati dalle pubbliche scuole dello Stato.

Le sole scuole pubbliche devono concedere certificati di studio aventi valore legale.

Questi principii sono chiaramente sanciti per l' istruzione media della legge Casati; ma sono stati sempre sistematicamente violati sotto la pressione dei politicanti e ad arbitrio della burocrazia e dei ministri con le abilitazioni ministeriali, con l'abbandono di ogni sorveglianza sulle scuole private, con le concessioni delle sedi di esami e del pareggiamento alle scuole private.

8.

In relazione ai principii innanzi affermati, la Federazione parteciperà alla vita politica del paese, rafforzando quei soli elementi della società e dello Stato, che nella scuola pubblica, quale innanzi è definita, trovano il migliore presidio e il più efficace aiuto, e che perciò soli sono naturalmente condotti a sinceramente desiderare ed attivamente volere il più vigoroso e più largo sviluppo della scuola pubblica.

La Federazione pertanto promuoverà in tutti i campi della vita pubblica i progressi di una democrazia, che abbia la libertà, la pubblicità e la responsabilità a suo fondamento, che accolga e faccia valere tutte le forze del pensiero, che non abbia alcuna pregiudiziale dogmatica, che non sottragga nessun istituto alla legge della libera discussione.

Ed essendo i principii innanzi affermati in antitesi assoluta coi principii, i criterii e i metodi, che la coerenza confessionale impone la clericalismo, la Federazione — salvi sempre i diritti riconosciuti alle minoranze nei precedenti Congressi — combatterà il partito clericale ed i partiti ad esso alleati in tutti i loro sforzi per la conquista del predominio della vita pubblica. E poichè d' altra parte molti gruppi liberali e democratici — specialmente quelli che fanno capo alla mas-

soneria — non intendono gl'ideali democratici quali li intende la Federazione, e vogliono asservire la scuola pubblica a un indirizzo educativo di anticlericalismo giacobino e settario, che sarebbe altrettanto illiberale quanto l'indirizzo clericale, il Congresso afferma la necessità che i gruppi politici liberali e democratici determinino nettamente e lealmente le loro posizioni sul problema della funzione e dell'indirizzo dello Stato e della Scuola; e dichiara che la Federazione darà il proprio appoggio in tutte le manifestazioni della vita pubblica a quei soli gruppi politici anticlericali, che assumano espliciti impegni nel senso dei principii adottati dalla Federazione.

2.

Ordine del giorno Trojano.

Il Congresso, ritenendo:

1. che altro è fede, altro è scienza, ossia altro è il sapere fiduciario e opinativo, che è proprio della religione e della scuola religiosa, altro è il sapere dimostrativo e necessario, che è proprio della scienza e della scuola laica;

2. che lo Stato moderno, essenzialmente laico, e le minori comunità da esso dipendenti, in quanto hanno fini di coltura, distinti da quelli della Chiesa, debbono mirare alla perfetta libertà e indipendenza dello spirito, e a fornire alle giovani generazioni, per mezzo dei loro organi didattici, un contenuto dottrinale strettamente scientifico;

propone: la perfetta laicizzazione delle scuole pubbliche di tutti i gradi, nel senso anzidetto.

3.

Ordine del giorno Conti.

Il Congresso, plaudendo ai professori Gentile e Fioravanti, che colle loro diligenti relazioni portarono un prezioso contributo allo studio ed alla risoluzione della questione della scuola laica; passando ai mezzi più idonei alla formazione di una scuola conforme a tale concezione (1), delibera che la Federazione promuova:

1. Una netta separazione della Chiesa dallo Stato;

2. Riforme tali da rendere funzione di Stato l'istruzione in tutti i gradi;

(1) Ossia alla concezione formulata nell'ordine del giorno precedente.

3. L'abolizione dell'insegnamento religioso nelle scuole elementari, negli asili di infanzia, nei convitti nazionali e nei collegi femminili dello Stato;

4. La laicità del personale insegnante nelle scuole dello Stato;

5. Una riforma organica in tutta l'istruzione femminile di guisa chè lo svolgimento del pensiero laico abbia dalla donna una costante collaborazione e non un ostacolo;

ed infine il Congresso delibera che conformemente a tale concezione della scuola laica, la Federazione nel campo politico, debba continuare, immutabilmente nella direttiva segnatale dal Congresso di Roma.

4.

Lettera al « Giornale d'Italia ».

Gentilissimo signor Direttore,

Nel *Giornale d'Italia* del 28 settembre il signor Goffredo Belloncì, commentando il voto del Congresso di Napoli relativo alla laicità della scuola, ricorda che il Mazzini « avrebbe voluto nella sua repubblica ideale tolte agli hegeliani di Napoli le cattedre universitarie »: e soggiunge: « le quali il prof. Gentile a quel che sembra, vorrebbe invece dar tutte a questi filosofi ». Ma nel *Giornale* del giorno dopo non c'è più nemmeno l'*a quel che sembra*; e a proposito di una curiosa dichiarazione, che va ripetendo l'egregio prof. Fioravanti, troppo scontento e quasi mortificato dell' insperata approvazione della sua proposta per l'esclusione dei preti dalle scuole, lo stesso Belloncì, immagino, fa notare ai lettori del *Giornale* che « la relazione del Fioravanti, contrariamente a quella del Gentile e al discorso del Trojano, rigidamente dogmatici e intransigenti, portava un'idea sanamente liberale ecc. ».

Devo presumere che il sig. Belloncì, come moltissimi dei delegati intervenuti al Congresso di Napoli, non abbia potuto leggere con l'attenzione necessaria la mia relazione, che aveva il grave difetto di non presentare una di quelle conclusioni semplicistiche, che si afferrano a volo. Anzi l'*a quel che sembra* fa pensare che non l'abbia nè anche avuta sott'occhio.

Ma, rimandando al prossimo numero dei *Nuovi Doveri* ogni discussione del voto di Napoli — poichè certe cose sarà bene dircele in famiglia — mi preme dichiarare al sig. Belloncì:

1. che la tesi da me sostenuta al Congresso, circa la libertà d'insegnamento, è stata anche più radicale di quella, da lui lodata,

dell'amico Salvemini; che, lungi dal volere tutte le cattedre universitarie affidate agli hegeliani (e dove sarebbero questi hegeliani?) scrissi e dissi esplicitamente, che non solo non avrei voluto chiusa la porta della scuola a un Laberthonnière, a un Tyrrell, ma nè anche a preti meno liberali e meno *moderni*, se amanti sinceri della verità e realmente capaci di cercarla con i metodi proprii della scienza; e, lungi dal portare nel Congresso uno spirito d'intransigenza, vi sostenni io la necessità e l'urgenza dell'insegnamento religioso nelle scuole primarie;

2. che l'ordine del giorno presentato dal Salvemini e naufragato nella tempesta di opposizioni settarie o ingenue, che esso suscitò nel Congresso, era stato concordato nei punti sostanziali tra il Salvemini e me, come *programma minimo*, per parte mia, della propaganda laica ora appena iniziata dagl'insegnanti secondari;

3. che è molto inesatto mettere me insieme col Trojano, il cui discorso improvviso suonò nel Congresso quasi una protesta contro il mio; e il cui ordine del giorno ebbe sì un solo voto contrario; ma questo fu il mio.

Aggiungo soltanto per i molti lettori del suo *Giornale*, che s'affrettano a protestare contro le conclusioni del Congresso, giudicate a ragione antiliberali e peggio, che in realtà a Napoli non s'è affatto conchiuso, ma appena cominciato ad affrontare la questione, che implica tutti i più gravi problemi della scuola moderna come funzione dello stato democratico; perchè sarebbe stoltezza credere che la Federazione degl'insegnanti medii possa ora non sentire che essa a Napoli non era affatto preparata a definire la propria posizione di fronte alla Chiesa; e che non espresse il suo pensiero quella votazione tumultuosa e precipitata di poco più di un centinaio dei suoi socii, sopra i 4361, che essa ne conta. La questione dal Congresso passerà allo studio delle sezioni, poichè già a Napoli si parlava d'un appello a un *referendum* (1); e, quanto a me, accetto l'augurio del collega Crocioni che nel *Giornale d'Italia* del 27 settembre, affermando che la mia relazione *da molti non fu compresa*, tuttavia fu d'avviso che le mie idee fossero *destinate a giovare, non oggi, ma in avvenire, al trionfo della scuola laica.*

Palermo, 1 ottobre 1907.

G. GENTILE.

FINE.

(1) La proposta del *referendum* venne infatti subito dopo presentata da una sezione: e die' luogo nelle varie sezioni a discussioni vivaci. E se fu generalmente respinta per ragioni di disciplina sociale, bastò a dimostrare che a Napoli non s'era conchiuso.

INDICE.

Estratto del Catalogo Generale
della Casa Editrice *Remo Sandron*

L'Indagine moderna — I grandi pensatori

L'INDAGINE MODERNA

N. 1. **ALFRED RUSSEL WALLACE**

Il posto dell'Uomo nell'Universo

Studi sui risultati delle ricerche scientifiche sulla unità o pluralità dei mondi

TRADUZIONE DALL'INGLESE
RIVEDUTA E PRECEDUTA DA UNO STUDIO CRITICO DI

G. LO FORTE

Un vol. in-8°, pag. XXXVI-346, con illustrazioni, una carta celeste e ritratto dell'Autore

L. 7,50.

ALFRED RUSSEL WALLACE e la sua ipotesi. — Prefazione dell'Autore. — L'uomo e l'Universo (*Idee antiche*). — L'Uomo e l'Universo (*Idee moderne*). — La Nuova Astronomia. — Distribuzione delle stelle. — Distanza delle stelle. — Moto del sole attraverso lo spazio. — Unità ed evoluzione del sistema stellare. — Il numero delle stelle è infinito? — I nostri rapporti con la Via Lattea. — L'uniformità della materia e delle sue leggi nell'Universo stellare. — I caratteri essenziali dell'organismo vivente. — Le condizioni indispensabili alla vita organica. — La terra in rapporto con lo sviluppo e con la conservazione della vita. — La terra in relazione con la vita. — Condizioni atmosferiche. — La terra è il solo pianeta abitabile del sistema solare. — Le stelle posseggono sistemi planetari? — Sono essi utili a noi? — Stabilità del sistema stellare. — Importanza della nostra posizione centrale.

Quest'opera poderosa dell'eminente naturalista inglese sollevò discussioni e polemiche vivissime in tutto il mondo scientifico, per le conclusioni ardite e rigorose alle quali l'A. pervenne, giovandosi dei risultati di tutte le scienze sperimentali.

L'argomento è uno dei più affascinanti e dei più elevati per lo spirito umano; esso resta ai confini del mondo fisico e di quello metafisico. — Oggi che rinasce l'idealismo l'opera del Wallace, già emulo del sommo Darwin, viene a ravvivare e ad alimentare le indagini del pensiero contemporaneo al di là dei positivi risultati dalla scienza sperimentale.

Il volume contiene l'esposizione dei più recenti risultati di tutte le scienze fisiche e biologiche. La conclusione alla quale giunge l'A., staccandosi dalle dottrine scientifiche imperanti, è che abbiamo il diritto di affermare che l'Uomo è un fenomeno unico in tutto l'Universo, sia che si creda, come insegna la fede, che tutto l'Universo sia stato creato per permettere apppunto lo sviluppo di quest'essere umano sia adottando le tendenze scientifiche moderne, supponendo cioè che il fenomeno della vita non sia che uno dei milioni di casi che si possono verificare nell'Universo.

L'eminente pensatore inglese non ha scritto per una ristretta cerchia di scienziati, ma per il gran pubblico, presso il quale vuole diffondere le sue idee; quindi adopera un linguaggio limpidissimo e facile, che rende piacevole la lettura di queste pagine dense di pensiero.

Opportunamente lo studio critico che precede questa bella edizione italiana della tanto discussa opera, mostra quali siano le attinenze e quali le divergenze fra le idee del Wallace e quelle dei moderni biologi, e completa così l'importante volume.

N. 2. JACQUES LOEB

Fisiologia comparata del cervello e psicologia comparata

Con aggiunte originali dell'Autore

TRADUZIONE AUTORIZZATA DEL PROF. **FEDERICO RAFFAELE**

Un vol. in-8°, pagg. 396, con 36 illustrazioni e ritratto dell'Autore — L. 7,50.

Prefazione del Traduttore. — Prefazione dell' Editore inglese. — Di alcuni fatti e concetti fondamentali concernenti la fisiologia del sistema nervoso centrale. — Il sistema nervoso centrale delle Meduse. — Id. id. delle Ascidie. — Esperimenti sulle Attinie, sugli Echinodermi, sui Vermi, sugli Artropodi, sui Molluschi. — La teoria segmentale nei Vertebrati. — Decussazione parziale delle fibre e movimenti coatti. — Rapporti fra l' orientazione e la funzione di certi elementi dei gangli segmentali. — Esperimenti sul cervelletto. — Sulla teoria degl'istinti animali — Il sistema nervoso centrale e l'eredità. — Distribuzione della memoria associativa nel regno animale. — Gli emisferi cerebrali e la memoria associativa — Localizzazioni anatomiche e psichiche. — Disturbi della memoria associativa. — Di alcuni punti di partenza per una futura analisi del meccanismo della memoria associativa. — Aggiunte dell'Autore all'edizione italiana. — Indice alfabetico.

Questo libro contiene un'esposizione succinta ma chiara dei principali esperimenti fatti per analizzare il meccanismo delle reazioni degli animali e i loro rapporti col sistema nervoso. Il Loeb e la sua scuola hanno largamente ed efficacemente contribuito al progresso di questo ramo delle scienze biologiche, perciò molta parte del libro è schiettamente originale. Ma l'originalità e l'importanza dell'opera stanno soprattutto nel fine, cui è diretta da oltre un ventennio l'attività scientifica del Loeb: bandire cioè dall'interpretazione dei fatti ogni preconcetto antropomorfico e ogni concezione metafisica o altrimenti aprioristica,

e cercar di ridurre i problemi fisiologici della vita a problemi fisici e chimici.

Il metodo seguito dal Loeb per raggiungere questo scopo nel caso presente è l'analisi sperimentale comparativa dei fenomeni così detti «nervosi» nei diversi organismi, e specialmente in quelli di più semplice organizzazione. Quest'analisi conduce il Loeb a negare la natura nervosa di certe reazioni comuni alle piante e a molti animali sprovvisti di sistema nervoso; e a negare al sistema nervoso la sua funzione specifica, alquanto misteriosa, attribuendogli, invece, le qualità d'un più sensibile e più rapido ricevitore e trasmettitore di stimoli.

Nei diciannove capitoli del libro sono prese in esame le varie categorie di fenomeni della vita di relazione degli animali, dai più semplici tropismi e riflessi, agli istinti e ai più complessi fenomeni dell'attività cerebrale dei mammiferi superiori e dell'uomo. L'A. discute perciò anche di alcuni problemi fondamentali di psicologia, portandovi vedute nuove e interessanti. Il libro dunque non è fatto soltanto pei cultori di biologia, ma riesce utilissimo a psicologi e filosofi in generale, e a qualunque lettore desideroso di allargare gli orizzonti della propria cultura.

La forma semplice e piana e il modo come son trattati gli argomenti rendono questo libro di facile intendimento anche a chi è sprovvisto di speciali nozioni fisiologiche.

A facilitarne la lettura, sono state introdotte nell'indice alfabetico di questa edizione italiana brevi elucidazioni intorno a qualche termine tecnico, che potrebbe riescire oscuro ai profani.

N. 3. ERNESTO LUGARO

I problemi odierni della Psichiatria

Un vol. in-8°, pagg. 380, con 13 illustrazioni

L. 7,50.

Uno sguardo generale — I problemi psicologici — I problemi anatomici I problemi patogenetici — I problemi eziologici — I problemi nosologici.

« Il problema dei rapporti tra l'anima e il corpo ha sempre tormentato i dotti e la folla, e il mistero si accresce per ciò che riguarda la psiche ammalata. Ma se l'interesse e la curiosità sono grandi, più grande ancora è la difficoltà di farsi un chiaro concetto dei problemi particolari da risolvere e dei mezzi di cui noi disponiamo per risolverli. E perciò in questo campo dominano sempre i più grandi pregiudizi. . . . . Per quanto sia impresa ardua, è necessario e doveroso combattere il dilagare dei pregiudizi, più pericolosi che mai quando assumono veste scientifica, e cercar di delineare in un quadro sommario, ma veritiero, il contenuto genuino della scienza. »

Con queste concise e chiare parole l'Autore espone nella Prefazione il concetto che lo ha guidato nello scrivere il suo dotto lavoro, che, non allontanandosi in modo alcuno dal campo strettamente scientifico, mette la scienza a portata di tutti, esponendo in forma facile ed elegante lo stato odierno della psichiatria, e le ipotesi legittime che si possono ricavare dagli studi finora compiuti. Ma in que-

sto l'A. adopera quella circospezione che non dovrebbe mai mancare in qualsiasi lavoro scientifico.

Infatti il Lugaro avverte che « purtroppo la psichiatria è popolare soprattutto attraverso a processi clamorosi, a resoconti di giornali politici, a commenti presuntuosi di dilettanti, a millenterie di professionisti ambiziosi, di cacciatori di fama, che con posa di rivoluzionari, di apostoli, di falliti martiri del libero pensiero diffondono idee nè originali nè peregrine, ma quasi sempre inspirate a un rozzo semplicismo. Con poche misure antropologiche e con qualche aneddoto biografico si pretende talvolta di ricostruire una personalità psichica e di dar fondo a tutti i problemi della psichiatria e della criminologia insieme. Tutto ciò non ha nulla di comune con gli studi veri e coscienziosi che si svolgono senza chiasso nelle cliniche e nei laboratori. »

Questi concetti dell'A. ne lumeggiano gl'intendimenti più che qualunque altra frase. È la parola fredda e rigorosa della scienza che egli ci offre, senza antiveggenze profetiche o strampalate, senza mirabolanti teorie, senza esagerazioni entusiastiche e dannose, ma nello stesso tempo senza quello scetticismo sterile, che arresta in tutti i rami lo sviluppo dell'umano pensiero.

N. 4 e 5. HUGO DE VRIES

SPECIE E VARIETÀ

E LORO ORIGINE PER MUTAZIONE

TRADUZIONE AUTORIZZATA DEL **Prof. FEDERICO RAFFAELE**

Due vol. in-8°, con ritratto dell'Autore

(In lavoro)

A. *Introduzione* — Discendenza: teorie evoluzionistiche e metodi d'indagine. — B. *Le specie elementari* — Le specie elementari in natura — Le specie elementari delle piante coltivate — Selezione delle specie elementari. — C. *Le varietà retrogradi* — Caratteri delle varietà retogradi — Stabilità e vero atavismo — Falso atavismo o vicinismo — Caratteri latenti — Incrociamenti di specie e varietà. — Le leggi del Mendel degl'incrociamenti bisessuali — Fiori striati — Trifoglio a « cinque foglie » — Papaveri policefali — Mostruosità — Adattamenti duplici — D *Mutazioni* — Origine della Linaria pelorica — Produzione di fiori doppi — Nuove specie d' Oenothera — Coltura genealogiche sperimentali — Origine delle specie e varietà spontanee — Le mutazioni nell'orticoltura — Atavismo sistematico — Anomalie tassonomiche — Ipotesi delle mutazioni periodiche. — E. *Fluttuazione* — Leggi generali delle fluttuazioni — Moltiplicazione agamica degli estremi — Incostanza delle razze selezionate — Selezione artificiale e selezione naturale.

Questo libro comprende un corso di 28 lezioni dettate dall'illustre botanico di Amsterdam per invito dell'Università di California, con lo scopo di esporre le nostre conoscenze, acquistate col metodo sperimentale, intorno alla variabilità delle piante, e soprattutto i nuovi fatti e le nuove vedute teoriche derivanti dalla scoperta del fenomeno della mutazione.

Questa notevole scoperta, dovuta al De Vries, fu resa nota da lui nella classica opera: *La teoria della mutazione*, pubblicata in due volumi successivamente nel 1901 e nel 1903. Dall'epoca della comparsa del celebre libro di Carlo Darwin sull'*Origine delle specie* non si era avuta una pubblicazione che segnasse nella storia di questo prin-

cipalissimo fra i problemi biologici una data di pari importanza.

La *mutazione*, cioè la trasformazione delle varietà e delle specie per comparsa subitanea di nuovi caratteri, che si trasmettono inalterati per eredità, mentre ci fa vedere le possibilità d'un processo di formazione discontinuo delle specie che rende meglio spiegabile l'evoluzione delle forme viventi, permette d'altra parte di stabilire una precisa distinzione fra le « specie elementari » ossia le reali unità sistematiche e le diverse forme di varietà. Ora il De Vries si occupa appunto in queste lezioni, in maniera magistrale, dell'analisi della variabilità nelle sue diverse forme e del processo di mutazione, non che delle conseguenze teoriche e pratiche che ne derivano.

La variabilità degl'ibridi e le leggi del Mendel, che oggi formano oggetto di tante ricerche e discussioni importantissime, l'origine delle varietà delle piante coltivate ed altri problemi affini vengono discussi in questo libro con copia di dati, in parte originali, e rigorosa critica.

E sebbene il libro, per la sua indole, interessi particolarmente i biologi, la sua lettura riescirà piacevole e proficua a chiunque voglia tenersi al corrente dei nuovi indirizzi delle scienze biologiche.

N. 7. **W. C. D. WHETHAM**

LO STATO ATTUALE DELLA FISICA

TRADUZIONE AUTORIZZATA DEL **Prof. IGNAZIO CALDARERA**

(In lavoro)

Introduzione — **Le basi filosofiche della fisica — La liquefazione dei gas e lo zero assoluto di temperatura — Fusione e solidificazione — I problemi della soluzione il passaggio dell'elettricità attraverso i gas — La radioattività — Gli atomi e l'etere — Astrofisica.**

Anche questa è un'accurata opera di sintesi, che riflette il problema più tormentoso non soltanto della scienza, ma anche della filosofia moderna. Se un giorno l'umanità potrà finalmente diradare il mistero che circonda la costituzione dell'Universo, lo dovrà certamente alla fisica. In questa direzione si sono instituite nuove geniali ricerche, vuovi accurati esperimenti. Che cosa è, in fondo, la materia, quale è la *sostanza ultima* che la costituisce? Questi i termini del problema, attorno al quale esperimentano i fisici moderni, i quali hanno genialmente sollevato parecchi veli della gelosa Iside, e sono giunti al di là del classico e grossolano atomo, sino all'elettrone, all'etere, al centro immateriale di forza.

L'opera del Whetham espone quello che conosciamo su questo non facile enigna, quello che si è fatto sin'ora, quello che è indiscutibile, quello che è probabile, quello che si crede anche non impossibile. Tutti coloro i quali sentono eccitare la curiosità del loro spirito alle notizie che incompletamente saltuariamente diffonde la stampa sulle nuove teorie, troveranno in questo volume da sodisfare completamente la loro nobile sete di sapere. Il Whetham segue un metodo che non potrà generare equivoci: egli

dice: « Questo è certo, e questo è possibile ». E il lettore si trova così in grado di formarsi un criterio proprio, secondo le tendenze del proprio spirito, sul grande mistero della natura.

Poichè ormai le vecchie teorie hanno fatto il loro tempo. Per un lungo periodo lo spirito umano vide nell'atomo e nella molecola, materialmente costituiti, gli elementi ultimi della materia. Ma mentre l'unità delle forze fisiche guadagnava sempre più terreno e a poco a poco si imponeva al pensiero, parallelamente si delineava l'idea dell'unità, della materia, così che l'immagine classica dell'atomo, considerato come unità fondamentale diveniva insufficiente. I fenomeni elettrici, e specialmente quelli radioattivi dovevano permettere una nuova concezione della materia, concezione non ancora ben precisata, e resa ancor più difficile da un'altra tendenza unificatrice manifestasi nelle scienze fisiche, la quale vorrebbe considerare come una cosa sostanzialmente unica la materia e l'energia.

Tutto questo espone il volume del Whetham, elegantemente tradotto dal prof. Caldarera, il quale vi ha aggiunto le notizie riguardanti le più recenti ricerche compiute in proposito dai fisici italiani.

I GRANDI PENSATORI.

Nell'ultimo decennio le condizioni della nostra cultura si sono radicalmente mutate in Italia. L'interesse del pubblico colto, che prima era rivolto soprattutto ai problemi empirici e alle ricerche storiche ed erudite, oggi segue anche altre vie. In pochi anni abbiamo visto sorgere e affermarsi vigorosamente pubblicazioni di indole filosofica. Pare, quasi, che la coscienza nuova, dopo un periodo febbrile di scoperte scientifiche che pareva dovesse pienamente appagarla, dopo il dominio della natura conferitole da quelle ricerche, voglia ora intendere e dominare sè stessa, riproponendosi tutti i grandi problemi filosofici che per secoli hanno agitato le menti più alte dell' Umanità, gioia e tormento sublime dello spirito.

E il fenomeno non è solo italiano, sebbene in Italia a noi sembri più vivacemente colorito e caratteristico. La filosofia, per questa sete di sapere filosofico che è oggidì comune a tutte le persone colte, non è più una materia di specialisti, che non esca dal *sancta sanctorum* delle cattedre ufficiali; il bisogno filosofico ha profonde radici e chi lo sente è anzi sospettoso e guardingo verso la filosofia ufficiale.

Abbiamo visto sorgere riviste nuove e battagliere, di contenuto prevalentemente filosofico; le vecchie sono state costrette a mutar tono e andatura, il mercato librario è stato invaso da una serie svariatissima di pubblicazioni filosofiche, alcune delle quali così nuove ed ardite e profonde, che sono state fortunatissime e hanno meritamente oltrepassato i confini dell'Italia, tradotte e discusse in ogni paese colto.

Noi crediamo che sia dovere di un coscenzioso editore quello di guardare a questi fenomeni della cultura e di contribuire per quanto è in lui a favorirli.

Nato il *gusto* dei problemi filosofici, occorre creare la coltura storico-filosofica, aiutare il pubblico alla conoscenza critica del passato della filosofia. A questo si può provvedere in due modi, uno è la pubblicazione di *testi filosofici*, convenientemente tradotti e illustrati, l'altro è la pubblicazione di storie filosofiche e di libri sussidiari di bibliografia *e soprattutto di monografie sulla storia della filosofia*, che permettano a chi dispone del testo originale del filosofo di raccogliere intorno ad esso la sua riflessione, con autorevole guida.

Per contribuire alla coltura filosofica abbiamo scelto il secondo modo, riflettendo che esistono già delle collezioni di testi filosofici. Il *Manuale di storia della filosofia* del Windelband fu compreso nella raccolta **L'Indagine Moderna**, in questa dei **Grandi Pensatori** troveranno posto delle monografie, ognuna delle quali riassumerà ed esporrà completamente l'opera di uno dei maggiori intelletti.

Collezioni simili fuori di Italia ve ne sono e pregevoli. La più importante di tutte è la collezione di monografie sui classici della filosofia, edita dal Frommann.

Per un accordo col Frommann noi potremo valerci degli importanti volumi della sua serie, ma molti sa-

ranno originali, scritti da coloro che in Italia, per generale consenso, sono i più competenti a trattare di questa materia.

I volumi che compariranno più presto sono i seguenti:

BILLIA (L. Michelangelo). **Antonio Rosmini.**

CALÒ (Giovanni). **Vincenzo Gioberti.**

GAUPP (Otto). **Erberto Spencer.** Traduzione del Dott. GIULIO TAGLIANI.

LA VITA — LE OPERE — Storia dell'origine della filosofia dell'evoluzione — I primi principii — Biologia e Psicologia — I principii della biologia — I principii della psicologia — Sociologia ed etica — I principii della sociologia — I principii dell'etica — L'etica della vita sociale — Conclusione — Indice metodico — Elenco cronologico delle opere dello Spencer — Bibliografia spenceriana.

GENTILE (Giovanni). **Bertrando Spaventa** *e l'hegelismo in Italia nel secolo XIX.*

KÖNIG (Edmondo). **Guglielmo Wundt.** — Traduzione del Dott. GIULIO TAGLIANI.

Wundt nella filosofia generale — Lo svolgimento del pensiero del Wundt — La teoria della conoscenza — I principii delle scienze naturali — I principii della psicologia — I dati della psicologia — I principii delle scienze speculative — La metafisica — L'etica.

LOMBARDO RADICE (Giuseppe). **Giambattista Vico.**

MARTINETTI (Piero) **G. T. Fichte.**

PAULSEN (Federico). **Emanuele Kant.** — Traduzione del Dott. EUGENIO ZANIBONI.

INTRODUZIONE — La filosofia di Kant dal punto di vista storico in generale — La posizione di Kant nell'orbita storica contemporanea. — VITA E SVILUPPO FILOSOFICO DI KANT — Cenni biografici — Carattere — Kant maestro accademico — Kant pensatore e scrittore — Lo sviluppo filosofico del Kant e i suoi scritti — IL SISTEMA FILOSOFICO — Concetto e divisione della filosofia — La filosofia teoretica — La Teoria della conoscenza — La metafisica. — *Appendice:* La psicologia empirica, l'antropologia, la filosofia della storia. — LA FILOSOFIA PRATICA — La filosofia morale — La scienza giuridica e politica. — LA RELIGIONE E LA CHIESA — CONCLUSIONE: L'azione della filosofia di Kant e i suoi rapporti col presente — Date della vita di Kant e indice cronologico dei suoi scritti.

RIEHL (Aloisio). **Federico Nietzsche.** — Traduzione del Dott. GIULIO TAGLIANI.

Gli scritti e l'uomo — L'artista — Il pensatore.

SIEBEK (Ermanno). **Aristotele.**

SOLMI (Edmondo). **Tommaso Campanella.**

TOCCO (Felice). **Giordano Bruno.**

VOLKELT (Giovanni). **Arturo Schopenhauer.**—Traduzione del Dott. ALBERTO GIANOLA.

Introduzione - Della vita di Schopenhauer— La personalità di Schopenhauer— I moventi nella filosofia di Schopenhauer — Oggetto e metodo nella filosofia Schopenhauer — *Pensieri fondamentali della teoria della conoscenza*: Fenomenalismo — Correlativismo e materialismo — Apriorismo — La conoscenza contemplativa ed intuitiva — La posizione della filosofia — La base della metafisica — La cecità e l'unità della volontà universale — Le obiettivazioni della volontà — La gradazione della natura — L'uomo come intelletto e volontà — *Il pessimismo di Schopenhauer*: Dolore e felicità — Caso, inconsideratezza, tristizia — Apparenza e vanità — La refrattarietà del progresso dell'umanità — L'esistenza come colpa. Il significato morale del mondo — La libera volontà di conoscere — Il genio — L'estetica di Schopenhauer — *Base della morale*: Il libero arbitrio — La morale della pietà — La negazione della volontà — Significato dell'individuo— Significato di Schopenhauer — Note — Cronologia della vita di Schopenhauer.

WINDELBAND (Guglielmo) **Platone.** — Traduzione del Dott. GIOVANNI AMENDOLA.

Introduzione — L'uomo — Il maestro — Lo scrittore — Il filosofo — L'ideologia — Il mondo come essenza e come divenire — Le idee come causa di finalità — Il teologo — Il politico — Il profeta — Conclusione.

ZUCCANTE (Giuseppe). **Tommaso d'Aquino.**

PREZZO DEL PRESENTE VOLUME: LIRE SEI.